



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL
DOCENTE

CRISTIANA BEZERRA DE FREITAS

**OS PROFESSORES FORMADORES DA FE/UERN: DIÁLOGOS SOBRE SUAS PRÁTICAS
AVALIATIVAS**

MOSSORÓ/RN
2017

CRISTIANA BEZERRA DE FREITAS

**OS PROFESSORES FORMADORES DA FE/UERN: DIÁLOGOS SOBRE
SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, na Linha de Pesquisa Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

MOSSORÓ/RN
2017

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do (a) autor (a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu (a) respectivo (a) autor (a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

Catálogo da Publicação na Fonte.

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

F866p Freitas, Cristiana Bezerra de
OS PROFESSORES FORMADORES DA FE UERN:
DIÁLOGOS SOBRE SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS. /
Cristiana Bezerra de Freitas. - Mossoró, 2017.
143p.

Orientador (a): Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

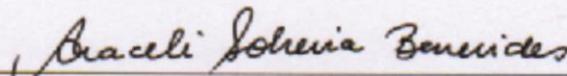
1. Avaliação. Práticas avaliativas. Formação de
Pedagogos. Avaliação no Ensino Superior. I. Benevides,
Araceli Sobreira. II. Universidade do Estado do Rio Grande
do Norte. III. Título.

CRISTIANA BEZERRA DE FREITAS

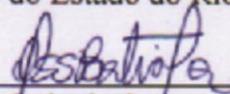
OS PROFESSORES FORMADORES DA FE/UERN: DIÁLOGOS SOBRE SUAS
PRÁTICAS AVALIATIVAS

DATA DE APROVAÇÃO: 14 / 02 / 2017

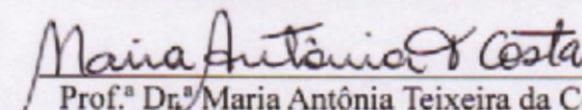
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof.ª Dr.ª Araceli Sobreira Benevides
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte



Prof.ª Dr.ª Maria do Socorro da Silva Batista
Universidade Federal Rural do Semi-Árido



Prof.ª Dr.ª Maria Antônia Teixeira da Costa
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

*O ato de avaliar na vida cotidiana se dá, permanentemente,
pela unidade imediata de pensamento e ação...*

Regina Haydt (2004)

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me concedeu a vida e a saúde, para lutar diariamente, que me enche de fé, força e esperança, quando os dias parecem escuros e a caminhada torna-se espinhosa, permitindo realizar o sonho de fazer o Mestrado em Educação

Aos meus pais, Antonio Segundo de Freitas e Vanda de Macêdo Freitas, por sempre estarem do meu lado em todos os momentos me apoiando, o que permitiu a realização deste sonho, pois sem os seus cuidados nada disso seria possível.

Ao meu filho, Nicollas Kauê de Freitas Aquino, que é meu grande amor e fonte de inspiração para resistir as dificuldades cotidianas da vida moderna, na qual não nos contentamos em ser apenas mãe e dona de casa, vamos além, queremos ser profissionais reconhecidas, atuantes na vida social. A ele peço desculpas pelos momentos de ausência, em que foi negligenciado desde dos seus três meses de vida, quando decidi me formar professora, gostaria de registrar que muitas vezes me vejo entre a culpa e a esperança em dias melhores para nos dois. Eu te amo, meu filho essa vitória também é tua.

A minha orientadora, Araceli Sobreira Benevides, que foi um anjo na minha vida. Agradeço pelo carinho e dedicação a minha formação, levando sempre em conta as necessidades peculiares a cada orientando seu. Parabéns, professora, pelo seu trabalho e pela sua conduta ética e coerente com a profissão que exerce, ainda não encontrei palavras que pudessem expressar minha admiração e gratidão pelo seu companheirismo no decorrer deste trabalho. Sendo assim, deixo minha mais sincera gratidão por tudo.

A meu amigo e irmão do coração, Richardson Bruno Carlos Araújo, pelo companheirismo e por me ajudar em todos os momentos da minha vida. Você é um presente de Deus para mim.

A todos os colegas e professores do POSEDUC, pelos momentos de aprendizagens compartilhados no decorrer desse caminho. Porém, quero agradecer especialmente a Milene Silva e Luzimara Carlos Alexandre, pelos cuidados e parceria durante todo o processo, confesso que sem vocês teria sido muito mais difícil. Hoje posso dizer que carrego vocês dentro do meu coração, por onde eu for. Considero-as dois exemplos de amigas e seres humanos que quero compartilhar com todos ao meu redor.

Ao meu querido amigo, George Mesquita, pelo carinho e empatia ao qual sempre me presenteou, pelos conselhos e orientações sobre as leituras teóricas e da vida.

Aos professores membros da banca, que disponibilizaram seu tempo para contribuir com minha formação, se tornando fundamentais à minha progressão como pessoa e profissional.

Aos professores participantes da pesquisa, que colaboraram de forma essencial para o desenvolvimento do trabalho na produção dos dados discursivos desta investigação, que se tornaram ricos devido às experiências dos mesmos.

A meu filho, Nicollas Kauê de Freitas Aquino e a todos que
torceram por mim.

RESUMO

Esta pesquisa investiga as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN. A avaliação exerce impacto significativo sobre o processo formativo institucionalizado desde a escola básica até o ensino superior, daí a necessidade de se discuti-la na formação de professores, agentes estes que atuam diretamente com a prática avaliativa no exercício de sua função. Para tanto, o estudo vale-se da abordagem de pesquisa qualitativa para o tratamento dos dados provenientes de questionários e entrevista coletiva focal. O objetivo geral é compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN do campus de Mossoró. Os específicos consistem em destacar as diferentes concepções avaliativas vigentes nas práticas educativas; definir qual a importância das práticas avaliativas para os professores formadores no ensino superior e situar como é realizada a avaliação da Faculdade de Educação – FE, do Campus de Mossoró, levando em conta as vozes de diferentes docentes. A avaliação é concebida como uma necessidade burocrática e pedagógica constituindo-se como um processo indispensável à prática docente. O discurso dos professores tende a assumir em suas práticas educativas a avaliação formativa como o melhor caminho a ser percorrido para o processo de ensino e a aprendizagem. Como conclusão, cada professor tem uma concepção peculiar sobre avaliação, mas ao final todos possuem, em comum, a consciência da relevância da prática avaliativa para o processo formativo, especialmente na formação de pedagogos. Esta pesquisa direciona-se a pesquisadores, professores formadores e pedagogos cujo interesse maior seja compreender os modos como as práticas avaliativas são concebidas no Ensino Superior, especificamente, no curso de Pedagogia.

Palavras-chave: Avaliação. Práticas avaliativas. Formação de Pedagogos. Avaliação no Ensino Superior.

ABSTRACT

This research investigates the evaluative practices of FE / UERN teachers. The evaluation has a significant impact on the institutionalized training process from basic school to higher education, hence the need to we discuss it in the formation of teachers, who act directly with the evaluative practice in the exercise of their function. For this, the study uses the qualitative research approach for the treatment of data from questionnaires and a collective press conference. The overall objective is to understand how the evaluative practices of FE / UERN training teachers from the Mossoró campus are conceived. The specifics are to highlight the different evaluative conceptions prevailing in educational practices; to define the importance of evaluative practices for teacher educators in higher education, and to determine how the evaluation of the Faculty of Education (FE) of the Campus of Mossoró is carried out, taking into account the voices of different teachers. The evaluation is conceived as a bureaucratic and pedagogical necessity, constituting itself as an indispensable process to the teaching practice. The teachers' discourse tends to assume in their educational practices the formative evaluation as the best way to be traversed for the process of teaching and learning. In conclusion, each teacher has a peculiar conception about evaluation, but in the end all have in common the awareness of the relevance of the evaluation practice to the formative process, especially in the formation of pedagogues. This research is directed to researchers, teacher educators and pedagogues whose main interest is to understand the ways in which evaluative practices are conceived in Higher Education, specifically, in the Pedagogy course.

Keywords: Evaluation. Evaluation practices. Education of Pedagogues. Evaluation in Higher Education.

LISTAS DE SIGLAS E ABREVIações

CEA – Comissão Especial de Avaliação.

CONAES – Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior.

CPA – Comissão Própria de Avaliação.

ENAD – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes.

ENC – Exame Nacional de Curso.

FE – Faculdade Educação.

IES – Instituição do Ensino Superior.

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira.

MEC – Ministério da Educação.

PAIUB – Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras.

PROEG – Pró-Reitoria de Ensino de Graduação.

RN – Rio Grande do Norte.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 –Transformação das práticas avaliativas do início de carreira até os dias atuais.....	76
Figura 02 – A interferência da avaliação no ensino e aprendizagem.....	79
Figura 03 – Nível de importância da avaliação no curso de Pedagogia.....	80
Figura 04 – Modelos de avaliação utilizados no início de carreira.....	81
Figura05 – Modelos de avaliação na fase madura.....	84

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Quadro Demonstrativo dos Modelos de Avaliação segundo os principais teóricos que embasam este capítulo.....	53
Quadro02 – Práticas avaliativas do passado que perduram.....	72
Quadro 03 – Práticas avaliativas abolidas.....	74
Quadro 04 – Rememoração das práticas avaliativas no período de ingresso na universidade.....	77
Quadro 05 – Avaliações ineficientes na produção de aprendizagens do curso de pedagogia.....	85
Quadro 06 – Maiores dificuldades na elaboração das avaliações no início da carreira.....	88
Quadro 07 – Superação das dificuldades.....	91
Quadro 08 – Compreensão do ato avaliativo.....	93
Quadro 09 – Aspectos significativos da prática avaliativa no curso de pedagogia.....	96
Quadro 10 – O que os alunos de pedagogia precisam saber sobre o processo avaliativo no ensino superior.....	97
Quadro 11 – Vozes que compreendem a avaliação como uma exigência legal..	100
Quadro 12 – Necessidade pedagógica.....	101
Quadro 13 – Necessidade pedagógica.....	102
Quadro 14 – Reflexão docente sobre avaliação.....	104
Quadro 15 – A complexidade objetiva de se avaliar.....	106
Quadro 16 – A complexidade objetiva de se avaliar.....	107

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL.....	22
2.1 Universidade em contexto	28
2.2 Sinaes: uma política avaliativa para o ensino superior.....	31
2.3 A avaliação: um diálogo necessário à educação.....	37
2.4 Avaliação formativa ou uma receita ideal?	48
2.5 Concepções e práticas avaliativas na perspectiva de estudiosos e pesquisadores.....	50
3 ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS, UMATRILHA	55
3.1 O homem: sujeito na pesquisa	56
3.2 O questionário	60
3.3 A entrevista	62
3.4 <i>Lócus</i> da pesquisa	65
3.5 Sujeitos da pesquisa	67
3.6 Fases da Pesquisa.....	69
3.7 Categorias de Pesquisa	70
4 VOZES DOCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN	71
4.1 Questionário: investigação das práticas avaliativas	72
4.2 Entrevista	98
CONCLUSÃO	111
REFERÊNCIAS.....	115
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	120
APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO.....	123
APÊNDICE C - TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA.....	126

1 INTRODUÇÃO

Com base nos dados apontados pela Pró-Reitoria de Ensino de Graduação – PROEG da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, o curso de Pedagogia é responsável por formar anualmente 229 professores pedagogos que irão atuar na Educação Infantil, Ensino Fundamental Series Iniciais, espaços escolares e não escolares, Educação de Jovens e Adultos e processos educativos em todos os *campi*, dos quais cerca de 83 graduandos pertencem ao Campus Central de Mossoró. Daí a necessidade de acompanhar a formação inicial desses profissionais. Nesse contexto, esta pesquisa estabelece como objeto de estudo, as práticas avaliativas dos professores formadores da FE–UERN.

A *avaliação* é um instrumento do processo de ensino e aprendizagem que está presente em todos os atos educativos e formativos. Portanto, faz-se necessário compreender como esses futuros professores estão sendo avaliados na esfera de sua formação acadêmica, o que implica diretamente em como está acontecendo o transcorrer dessa formação.

A *avaliação* muitas vezes é tomada como se fosse o principal objetivo da ação educativa. No entanto, essa ação merece um olhar diferenciado nesse processo, especialmente ao se tratar da formação docente, porque sugere um posicionamento político e ético dos docentes para com os graduandos. Contudo, essa compreensão estende-se à sociedade em geral, pois professores são multiplicadores de saberes, e sua ação não fica restrita a um único ambiente, mas reflete em outros espaços, em outros campos, como por exemplo, na educação institucionalizada e na política, os quais estão imbricados e se manifestam em diferentes esferas.

Nesse sentido, a escolha dos instrumentos que viabilizam ou contribuem para a aprendizagem, os quais estão carregados de conteúdos políticos, poderiam ser realizados conscientemente, sabendo-se que estes terão uma conotação pedagógica, prática e também política. Essa reflexão precisa acontecer, segundo teóricos como Zabala (2010), Luckesi (2006), Hadji Hadji (2001) e outros que discutem a prática *avaliativa*.

Para compreender a materialização dessa ação, na fase de preparação de professores, é necessário entender seu processo formativo. Com esse propósito, realizamos questionários e entrevistas focais com os professores formadores do Curso de Pedagogia da UERN que respondem especificamente pela prática avaliativa desse curso. Dialogamos como estes profissionais realizavam/realizam as avaliações em suas práticas pedagógicas, ou seja, em como estas práticas contribuem para a formação dos futuros professores, além de depreendermos como pensam e agem os professores formadores.

É importante que o professor tenha consciência do efeito excludente que a avaliação pode provocar. Para tanto, é preciso que a autorreflexão seja proporcionada na sua formação universitária. Conforme Nóvoa (1992), a formação de professores tem tamanha importância que deve ser pensada juntamente com outros setores da intervenção na educação, para que haja mudanças significativas em suas ações formativas.

Compreendemos que *avaliação* é um tema amplamente discutido, mas que ainda deve ser mais debatido, principalmente quando se trata de avaliação nas práticas de Ensino Superior, pois trata-se de um curso de formação profissional, o qual requer um maior aprofundamento no ponto de vista científico. Isso devido à peculiaridade do tema e de todas as suas implicações na vida acadêmica e, futuramente, profissional dos sujeitos que saem dos cursos de Pedagogia.

A prática avaliativa perpassa a vida estudantil em todos os níveis e produz efeitos positivos e negativos que não podem ser ignorados. Nesse cenário, investigar *as práticas avaliativas na formação de professores* é relevante para a pesquisa, pois suscita novas reflexões pertinentes à Universidade, bem como incide sobre a população que se beneficia das ações docentes de ensinar, aprender e avaliar.

Por conseguinte, é necessário compreender a origem da prática avaliativa. A investigação do processo formativo inicial dos professores é o melhor caminho. Nesse intuito, buscamos saber, sob a ótica dos professores formadores da educação superior, quais suas práticas avaliativas para os futuros docentes, como estas contribuem para formação e quais compromissos devem-se ter com a educação para realizar um trabalho avaliativo satisfatório. Tal comprometimento deve possibilitar um diálogo paralelo entre teoria e prática no ensino e na

aprendizagem, proporcionando a professores e alunos uma boa formação, orientados por uma concepção de educação e de mundo que valorize a avaliação como processo significativo na formação do ser.

A avaliação é um processo que se dá na prática educativa, a qual torna-se mais acentuada e ganha visibilidade e poder no processo de escolarização, que é fortemente influenciado por essa. Existe uma prática da avaliação autoritária, cuja experiência é constituída pelo estranhamento do aluno com a avaliação escolar. Percebemos uma aversão a essa prática, pois não há o reconhecimento como parte integrante da aprendizagem. Nessa fase, vigora uma visão de objeto punitivo a ser aplicado, caso não corresponda às exigências pré-estabelecidas e materializadas em instrumentos avaliativos que devem ser respondidos corretamente.

Dessa forma, as questões avaliativas sempre me chamaram atenção, *além do espaço escolar, porque esta se apresenta em toda a vida pessoal e profissional das pessoas*. Sempre estamos sendo avaliados, comparados, desafiados e, por vezes, somos premiados ou punidos, segundo os próprios atos e conhecimentos. Isto se dá nos acontecimentos diários, em todas as relações. Essa dinâmica aparece de maneira peculiar na escola devido ser ali um espaço social destinado às práticas educativas institucionalizadas, que recorrem ao uso de instrumentos pedagógicos de forma direta e explícita.

As vivências avaliativas mediadas pelos processos educativos institucionalizados, desde a escola básica até a universidade, conduziram-me a este objeto de estudo: as práticas avaliativas dos professores formadores da FE–UERN.

Ao rememorar minhas experiências enquanto aluna do Ensino Básico, percebo que esse sentimento de estranhamento em relação ao papel da avaliação naquela fase não era uma angústia particularizada, mas partilhada por outros colegas de sala de aula. Essa sensação era evidenciada quando passamos a realizar atividades avaliativas com vistas a uma mensuração do conhecimento materializado nas notas/números. Era uma realidade bastante visível no dia de realização dos testes avaliativos. Os colegas de sala ficavam aflitos, o professor enrijecia a postura, tornava-se indiferente, evitava aproximações com os alunos e às perguntas que não deveriam ser respondidas naquele momento. Portanto, além do sentimento de estranhamento, provocava-me também insatisfação e medo, devido às possíveis consequências no resultado da avaliação.

A trajetória escolar, sempre permeada pela avaliação, levou-me a elaborar um olhar avaliativo. Mesmo assim havia um receio de não atingir os resultados esperados, a pontuação suficiente para passar de nível escolar, e ter uma imagem ruim diante dos colegas de classe e também dos professores.

No Ensino Médio as implicações da avaliação tornaram-se mais fortes. Nesse nível escolar, ela ganha amplitude, pois nos preparamos para outro processo seletivo que oportunizará, ou não, o ingresso à universidade – realizando ou bloqueando o sonho de muitos. Esse processo provoca, de um lado, a realização e a satisfação de alguns e, de outro, o sentimento de fracasso e de baixa autoestima.

Com a aprovação no Curso de Pedagogia, na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, no ano de 2009, obtive a oportunidade de interagir com diversas leituras acerca das práticas e atividades avaliativas e, conseqüentemente, novas aprendizagens sobre as diferentes concepções de avaliação. Estudei autores como Luckesi (2006), Hoffmann (2011), Romão (2005), Matui (1995), entre outros que contribuíram para as reflexões desta pesquisa, desvelando alguns fantasmas do passado, como o medo, a insegurança, a insatisfação e os possíveis significados da avaliação escolar.

Inicialmente trabalhamos com avaliação no Trabalho de Conclusão Curso de Graduação, quando produzimos a monografia intitulada *A Avaliação enquanto prática Autoritária em sala de aula* (FREITAS, 2013¹), voltada para as práticas da sala de aula na Educação Básica. Nessa pesquisa, tivemos como objetivo compreender como a avaliação se constitui enquanto prática autoritária em sala de aula. Para tanto, realizamos uma pesquisa de abordagem qualitativa, com método de investigação bibliográfico.

A partir desta, chegamos à conclusão de que a avaliação, na sala de aula, apresenta-se como instrumento de mensuração de conhecimento que, muitas vezes, torna-se seletivo quando deixa de ser parte do processo educativo e formativo e se torna uma ferramenta punitiva e autoritária que apenas delega poder aos professores. No tocante ao aluno, ela representa um elemento opressor e excludente à medida que é usada como um instrumento de verificação dos conteúdos aprendidos, acerca dos quais é delegada uma nota que possibilita uma promoção ou retenção de série.

¹Monografia apresentada como trabalho final de graduação do curso de Pedagogia – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Ao ingressar no curso de Especialização em Educação: práticas de ensino, recursos didáticos e aprendizagens, na Faculdade de Educação – FE, ofertado pela UERN, no ano de 2015, continuamos as leituras sobre Avaliação Escolar com o objetivo de aprofundar conhecimentos sobre a Avaliação Formativa. Então, produzimos a monografia intitulada *Avaliação formativa: uma necessidade da prática docente contemporânea* (FREITAS, 2017²).

Os resultados desta pesquisa possibilitaram-me compreender que o Ensino é uma prática orientada pelo tempo e pelo espaço onde ela acontece. Portanto, a literatura aponta para uma nova perspectiva de avaliação, a *avaliação formativa*. Esta propõe como alternativa uma avaliação que busca a formação em sentido amplo, ao informar as dificuldades e as necessidades a serem trabalhadas com os alunos, em sintonia com a mediação entre docentes e discentes. Concomitante, a busca do professor por estratégias para atender a essas necessidades, pode indicar caminhos para que esse docente perceba e aperfeiçoe sua prática educativa. Contudo, é preciso que a formação dos professores seja orientada por uma *prática avaliativa formativa* que busque desenvolver aprendizagens significativas por meio da ação reflexão.

Em nossos achados, aprendemos que nas práticas avaliativas existe um paradoxo, visto que a avaliação deveria ser parte e não fim do processo educativo. Esta deve ser um processo que auxilie a aprendizagem escolar, ao interligar as partes e o todo, o que evitaria a dicotomia ensino/aprendizagem e avaliação. Uma alternativa para essas concepções variadas é a modalidade de avaliação formativa, a qual busca auxiliar o ensino/aprendizagem por meio da regulação, no sentido de saber o que os alunos já sabem, e o que precisam aprender e, assim, trabalhar suas necessidades, fazendo da avaliação um processo contínuo para se atingir os objetivos estipulados na educação relacionados a ensinar e aprender.

A partir desses percursos teóricos, sentimo-nos impulsionadas a continuar estudando as práticas avaliativas (dessa vez, por outro viés), enquanto que, no início, buscamos saber das práticas dos professores no começo da escolarização de crianças. Assim, nesse momento, voltamo-nos para a Educação Superior, por entender que a formação do professor é essencial à prática docente.

²²Monografia apresentada como trabalho final de especialização em Educação: Práticas de ensino, recursos didáticos e aprendizagens) – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

Compreendemos, então, que o conceito de docência construído ali, por sua vez, incide-se também sobre as práticas avaliativas.

Sendo assim, escolhemos investigar essas práticas de professores formadores da FE/UERN, como *lócus* de pesquisa, porque dedicamos a ela uma atenção especial, que se justifica por dois importantes fatores: o primeiro é o vínculo afetivo, por ser o lugar onde me formei e pelo qual tenho um carinho especial e gratidão. Também, pela oportunidade que me foi dada para me (re) construir enquanto ser, através dos conhecimentos mobilizados no curso de Pedagogia, ao construir novos conceitos, saberes e práticas, as quais me proporcionaram novas maneiras de me perceber enquanto ser singular e social, bem como pela profissão que me foi credenciada.

Outro ponto a ser ressaltado é a contribuição social que essa instituição dá à sociedade, pois é responsável por formar anualmente significativo contingente de profissionais, como declaramos no início dessa introdução, especialmente professores que atuam em diversos espaços, sejam eles públicos ou privados.

Nessa direção, Nóvoa (1995) defende que a mudança na educação depende também dos professores e da sua formação. Por isso, fomos incitadas por esse autor da necessidade da atividade da reflexão sobre as práticas avaliativas dos docentes que, por sua vez, implicam diretamente na construção de uma identidade pessoal dos mesmos, os quais precisam ser vistos enquanto pessoas. Pressupondo um olhar para a pessoa do professor, possibilitando-lhe ação, reflexão e ação, nesse intento, trabalhamos com *professores formadores, investigamos suas práticas avaliativas docentes*, levamos em consideração a subjetividade da pessoa do professor, para refletir sobre sua prática, quando este dialoga sobre seu fazer docente como participante deste estudo.

Como atenta Nóvoa (1992), a formação deve ser reflexiva e formativa, a qual proporciona ações que refletem de maneira efetiva na sociedade. Quando os professores se formam, irão atuar nas escolas, formando cidadãos, orientados por conceitos construídos por uma visão de mundo, que nasceu no coletivo no qual o professor foi formado.

Concebemos que essa temática é significativa porque, enquanto pedagoga, entendemos que a avaliação é uma ação inseparável da docência e da vida, é parte do processo educativo institucionalizado, não pode ser negada tampouco

supervalorizada. É preciso entendê-la na sua gênese, em suas implicações, visando desenvolver melhor suas funções, pois é evidente que tem um papel significativo na aprendizagem. No entanto, para que possamos, de fato, aferir esses significados, é preciso saber como nascem, como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial dos pedagogos. A partir dessas reflexões, passamos a problematizar a temática da avaliação na formação de professores.

Com as reflexões suscitadas, iniciamos a problematizar como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial dos pedagogos na FE – UERN, no Campus Central da cidade de Mossoró (RN). Sabemos que o ensino e a prática estão limitados ao tempo e espaço de um determinado contexto histórico e social. Assim, acontece também com as práticas avaliativas, para as quais devemos estar atentos, em termos das transformações sociais que o ensino e a aprendizagem proporcionam, os quais podem ser potencializadas ou cerceadas pelos processos e instrumentos educativos. Sendo assim, a avaliação está circunscrita nesse contexto, formando e transformando os sujeitos envolvidos na ação ensino e aprendizagem.

O sistema avaliativo primordialmente estava relacionado ao modelo Taylorista, no qual a escola tem função equivalente a uma empresa na comunidade (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BARBEL, 2006), já a avaliação estava vinculada à aprovação/reprovação. Atualmente, a prática avaliativa encontra-se em processo de transformação, no qual alguns professores a utiliza a favor da aprendizagem, na tentativa de auxiliar seus alunos com suas dificuldades. Assim, é utilizada a avaliação diagnóstica (LUCKESI, 2006), que busca identificar em qual nível de aprendizagem o educando se encontra, para formá-lo nas competências desejadas e seguir o caminho a ser percorrido.

A temática proposta questiona como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente, no âmbito da formação inicial dos pedagogos na FE – UERN. A ação educativa não tem fim em si mesma, mas se configura como um processo contínuo. Tencionamos, através do modelo de pesquisa qualitativa, analisar os diálogos dos professores formadores, no sentido de uma compreensão de desvelamento da prática avaliativa e como essa contribui para formação dos futuros professores.

Como pontos norteadores da pesquisa, temos as seguintes questões a serem respondidas neste estudo: *Como são compreendidas as práticas avaliativas de professores formadores da FE/UERN? Qual é a importância que os professores atribuem à avaliação na sala de aula?*

O processo de avaliação se constitui com as experiências educativas do cotidiano formador. Então, temos como objetivo geral, *compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN do campus de Mossoró*. Os objetivos específicos consistem em:

- Destacar as diferentes concepções avaliativas vigentes nas práticas educativas.
- Definir qual a importância das práticas avaliativas para os professores formadores no ensino superior.
- Situar como é realizada a avaliação da Faculdade de Educação – FE, do Campus de Mossoró, levando em conta as vozes de diferentes docentes.

Espera-se que esta pesquisa contribua para a reflexão de estudos que tomem por base a prática avaliativa na formação de professores, para que esses possam atuar em suas profissões de forma consciente sobre a avaliação. Intencionamos também contribuir qualitativamente na produção do conhecimento científico da linha de pesquisa a qual fazemos parte, intitulada por *Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente do Programa de Pós-graduação em Educação – POSEDUC da UERN*.

2 AVALIAÇÃO NO CONTEXTO ATUAL

Na perspectiva de pesquisadores sobre as ações formativas a Universidade pública precisa se empenhar mais em compreender e contribuir para a melhoria da educação (MENDES; CAMELO; ARELARO, 2015). Logo, é necessário que a Universidade saiba o que acontece no cotidiano da escola e trabalhe em parceria com esta na produção de pesquisas, que considerem e valorizem a pluralidade de saberes existentes e os que serão construídos. Dentre esses conhecimentos, está incluída a prática avaliativa. Cabe à universidade proporcionar uma formação reflexiva ao pedagogo, que viabilize uma prática avaliativa adequada aos modos contemporâneos de se fazer educação.

Educar não é uma ação neutra dada ao acaso, ela é intencional, pensada e direcionada com objetivos e fins estipulados. Educar é produzir sentidos e disseminar valores, como sintetiza Saul (2015, p. 1304), quando diz: "Educação implica opção por valores. É essa afirmação que sustenta a tese de que a educação é política, não é neutra". Se a educação não é vazia nem aleatória, depreende-se a avaliação como indissociável do processo educativo, constituindo-se em uma política educacional que ocupa espaço além de um instrumento de regulamentação estatal.

Avaliar é uma sondagem que resultará em uma tomada de atitude, em relação à situação pedagógica do aluno, em busca de uma transformação positiva a favor da aprendizagem. Para o professor, é um momento reflexivo sobre sua prática, ou seja, um redirecionamento do seu fazer docente que possibilita o alcance dos seus objetivos. Não devemos esperar uma fórmula prescrita para avaliar, a proposta formativa é processual, e não generalizável, como respalda Hadji (2001, p.16), "[...] é uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é um horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar". Esta é uma modalidade de avaliação que está a serviço do ensino, cujo objetivo é contribuir para a construção dos conhecimentos e competências do educando.

Lima (2015, p.1341) aponta que "[...] a avaliação educacional [é] mais do que isso, é uma das máximas expressões, substantivas, das políticas educacionais contemporâneas, seja em escala nacional e local, seja em escala transnacional".

Isso promove uma competição entre escolas e gera uma lógica de mercado, típica do “*Estado competidor*”, conforme estabelecido por Ball (*apud* LIMA, 2015, p. 1304).

A qualidade da educação atualmente é mensurada com bases em índices, a saber, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é composto por dois processos: Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC), e o *Programme for International Student Assessment* (PISA). Nesse sentido, esse novo paradigma de qualidade deve ser questionado, pois podemos indagar de qual qualidade estamos falando, como chama a atenção Saul (2015, p. 1304):

[...] para dizer da qualidade da educação é imprescindível ter clareza do significado dessa expressão, evidenciando, portanto, quais são os valores que estão sendo assumidos em relação ao ser humano, à sociedade, à escola, ao currículo, ao conhecimento, à formação de educadores e à avaliação.

Ao se definir a qualidade e valores, buscamos imprimir no processo educativo que a *prática avaliativa* precisa ser pensada, afim de que suas intenções possam ser transparecidas e materializadas nas práticas docentes. Entendemos que essas práticas se realizam dentro de um modelo de educação que pode ser voltado para a formação integral do ser, ou assumir características mais tecnicistas com vistas à atender a demanda do mercado. Contudo, essa escolha deve ser feita pelos professores de forma consciente, pois, além de uma opção pedagógica, é uma opção política.

A ação avaliativa não pode ser limitada ao pragmatismo cotidiano desprovido de reflexão, pois, como afirmam Mendes, Caramelo e Arelaro (2015, p. 1288) “[...] o fazer mecânico deve ser substituído pelo intervir crítico e eticamente implicado”. Isto significa que só poderá ser feito se houver uma conscientização dos saberes e fazeres docentes, seja na educação básica ou na universidade, pois a avaliação está presente em todos os níveis da educação. Ainda nesse sentido, é preciso indagar como são construídos os saberes a respeito da avaliação no Ensino Superior. Os autores citados atentam para o caráter político das escolhas que atravessam a escola em toda sua complexidade.

Apesar de bastante discutida, falta clareza na compreensão dos significados da avaliação, tanto por parte dos educadores como dos alunos. Ambos reduzem o processo avaliativo a instrumentos que contribuem para ação, como exemplifica Hoffmann (2011, p.13),

[...] o 'fenômeno avaliação' é, hoje, um fenômeno indefinido. Professores e alunos que usam o termo atribuem-lhe diferentes significados relacionados, principalmente, aos elementos constituintes da prática avaliativa tradicional: prova, nota, conceito, boletim, recuperação, reprovação. [Grifos da autora].

De acordo com a autora, é preciso ter cautela ao se conceituar a avaliação, pois existe uma confusão entre o processo e seus elementos constituintes. Então, é necessário distinguir a avaliação dos seus instrumentos.

A *avaliação* é parte essencial no processo educativo, por causa disso, não se pode conceber a prática educativa sem a prática avaliativa. As atenções e os esforços realizados no contexto escolar não podem restringir-se à avaliação, mas devem abarcar o processo educativo como um todo, este é o principal objetivo escolar. Também se faz necessário compreender a avaliação como parte relevante do processo ensino–aprendizagem que medeia o conhecimento trabalhado em sala de aula e exige de quem a desenvolve mais do que uma ação, uma atuação política pedagógica.

Estamos em tempos em que a educação é uma mercadoria, a qual se mede pelos índices de desempenhos atingidos por escolas e universidades. Esses dados são produzidos pelas avaliações nacionais e internacionais, que colocam essas instituições em *rankings*, de acordo com seu desempenho, o que resulta em premiações para as instituições e trabalhos docentes que obtiverem os indicadores mais altos. Como consequência, temos uma competição em busca da meritocracia que justifica seus prêmios e gera uma política de estado competidor, pois essas avaliações provêm do exterior, e não de dentro das instituições, assim explica Lima (2015, p. 1341),

Da procura das escolas eficazes à produção de rankings, dos testes comparativos internacionais a avaliação do desempenho e a promoção diferenciada dos docentes, da avaliação institucional aos

orçamentos competitivos, a avaliação tornou-se o cerne da política educacional, típica do 'Estado competidor' [Grifos do autor].

Nessa mesma linha de pensamento, Almerindo Janela Afonso (2013) discute como a avaliação se desenvolve enquanto uma política focada no rendimento escolar, pautada em números, muito próxima da lógica de mercado. O autor atribui esse fenômeno às mudanças sociais, políticas e econômicas ocorridas no período dos anos de 1980, em que ele usa o termo *Estado avaliador*, o qual surge para atender a anseios capitalistas de países centrais como Estados Unidos e Inglaterra, estendendo-se, posteriormente, para países periféricos e semiperiféricos. A avaliação torna-se um dos eixos que estruturam as reformas de governo da administração pública. Nesse âmbito, faz-se necessária à adoção de políticas de avaliação, inclusive em larga escala dentro de um mesmo país.

Afonso (2013) ainda esclarece que nos países em que as reformas neoliberais ultrapassam mais de duas décadas, a avaliação atua como uma política estatal que realiza uma leitura interna das necessidades nacionais para a ação do estado. Assim, surge a reforma conservadora, que acontece quando o Estado busca maior controle sobre a educação. Para tanto, enfatiza a autoridade do professor e um currículo fortemente marcado pelas disciplinas básicas, por estar de acordo com a lógica de mercado. Então, incentiva a seletividade e meritocracia na educação, o que viabilizou a privatização do ensino também em vários estados do país.

Essas ações foram desencadeadas quando os Estados Unidos perceberam que o desempenho dos seus alunos era inferior ao dos outros países, até mesmo em relação a países menos desenvolvidos e, por vezes concorrentes, ameaçando assim sua supremacia tecnológica e econômica. Em vista disso, trataram logo de criar políticas que impedissem essas ações.

As avaliações externas às instituições e, também aos alunos, apresentam características de mercado, pela visão (neo) liberal. São ainda desvinculadas das singularidades do sujeito ou dos contextos, homogêizam os saberes, ao mesmo tempo em que hierarquizam as *performances* (LIMA, 2015), apresentadas pelas instituições e alunos. Seguem um padrão de qualidade positivista, desvinculado das necessidades sociais, com interesses financeiros e políticos, como expõe Lima (2015, p. 1343):

A avaliação externa de alunos, de escolas e universidades tende a ser desvinculada da investigação social, tal como da prática pedagógica de cada professor, para ser usada como instrumento de auditoria, à luz de uma concepção gestonária, orientada para a informação dos decisores políticos e para a alocação diferenciada de recursos considerados escassos.

Ao refletirmos sobre o processo avaliativo em toda a sua complexidade, entendemos que a avaliação não está relacionada somente a uma prática arbitrária de sala de aula. Entretanto, está vinculada a uma política de educação e de governo, radicada em um paradigma de sociedade que busca a qualidade do ensino pautada em números, anunciados por medidores de conhecimentos, que transformam o desempenho em méritos comparativos em nível local, nacional e internacional. Embora esses medidores sejam colocados por essa perspectiva como indicadores de melhoria e de igualdade na educação, essa política está alicerçada em um modelo de sistema econômico, que é o capitalismo, cuja subsistência é decorrente das desigualdades e da exploração (AFONSO 2013). Sendo assim, não poderia produzir uma política que estruturasse a igualdade entre seus competidores. Afonso (2013, p. 277) alerta que

[...] não podemos, portanto, contornar (ou sequer abstrair) os interesses do capitalismo, cujos pilares estruturantes assentam na desigualdade, quando se trata de perceber o que está de fato subjacente as lógicas de uniformização e standardização cultural e científica que acabam por acontecer, ou são fortemente induzidas, em decorrência da centralidade das avaliações internacionais comparadas, das quais o PISA é hoje, o exemplo paradigmático.

O autor atenta para a disseminada ideologia do modernismo, “[...] o que está subjacente é uma concepção evolutiva e unilinear da mudança social” (AFONSO 2013, p. 270), na qual os países menos desenvolvidos buscam percorrer os mesmos caminhos das elites capitalistas, ou seja, dos países mais desenvolvidos com os quais buscam se igualar e almejam ter o mesmo desempenho, no julgamento de que o paramento de modernidade é o ideal a se atingir.

Na busca incessante da nivelção de saberes, conhecimentos e conteúdo, o contexto social e econômico é ignorado sob o propósito de qualidade universal, mesmo que os menos favorecidos economicamente saiam em desvantagem na competição. Além disso, eles têm suas dificuldades descaracterizadas, justificadas

por um suposto *déficit* de competência. Este é um processo de imitação forçado, cuja comparação desigual produz uma hierarquia desleal e injusta (AFONSO, 2013).

É nesses moldes que se constrói a política de avaliação, não como processo voltado a contribuir com o ensino e a aprendizagem, mas, sim, com exames, seleção e mensuração. Autores como Monalize Rigon dos Santos e Simone Varela (2007) discutem a avaliação em três moldes, sendo estas classificadas como *somativa ou classificatória, informativa* e diagnóstica.

De acordo com os autores, a *avaliação somativa* objetiva verificar as aprendizagens dos alunos, em medidas e em números, baseada nos níveis de aproveitamento escolar para classificar e determinar se o aluno está ou não aprovado. Esse tipo de avaliação não leva em consideração as individualidades, a forma particular de aprendizagem; ao contrário, compreende que todos aprendem do mesmo modo e no mesmo momento.

A *avaliação informativa* busca compreender como são realizados o ensino e a aprendizagem e informa aos sujeitos, professor e aluno, onde se encontram as dificuldades para que ambos possam movimentar-se em busca de melhores alternativas que viabilizem os objetivos previamente estabelecidos.

A terceira concepção de avaliação é a *diagnóstica*, que se configura em uma sondagem. É uma projeção e retrospectiva acerca das aprendizagens. Apresenta como objetivo verificar o que se aprendeu e como foi aprendido, para o posterior planejamento das ações a serem trabalhadas. Essa função impulsiona a uma tomada de decisão em favor do ensino, o que concede sentido ao ato avaliativo.

Hoje, o sistema avaliativo de larga escala, utilizado como medidores de aprendizagem, realiza avaliações mais somativas do que formativas, pois busca o índice de qualidade publicado, disseminando apenas o aspecto quantitativo, como Laies (*apud* BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA 2015, p. 1374) atentam “Os sistemas educativos deixaram de trabalhar para melhorar a qualidade e a equidade educativa e passaram a trabalhar para o melhoramento dos resultados das avaliações”. Desprezando-se a amplitude do processo educativo do qual a avaliação faz parte, a transformação social, mediada pelas estratégias educativas, demonstra mais ações em busca de estratégias que melhorem os resultados a serem apresentados em *rankings*, sem a preocupação de aprimorar o aprendizado dos alunos (BAUER, ALAVARSE; OLIVEIRA, 2015).

A avaliação, nessa forma de pensar, deve cumprir seu papel na compreensão da aprendizagem do aluno, para que, consciente da situação, o professor possa assumir os encaminhamentos pertinentes ao fim objetivado, que é a aprendizagem. Entendemos que esse processo não pode ser importado de fora para dentro, ou seja, é inapropriado que avaliações sejam realizadas por agentes e sistemas exteriores à escola, os quais desautorizam os principais autores dessa ação, que são os professores e alunos. Estes passam a ser apenas sujeitos passivos, que executam a avaliação de forma técnica e despolitizada, como sustenta Lima (2015, p. 1343) ao dizer que “uma avaliação racionalista e tecnocrática é compatível com aquilo que designo por educação contábil”, ou seja, aquela desprovida de características interpretativas, que desconsidera o contexto pedagógico e social, para se limitar a números e mensurações.

Bauer, Alvarse e Oliveira (2015) mostram que, no Brasil, as avaliações, em larga escala, são bastante difundidas. Com isso, percebemos a padronização das provas de cunho avaliativo externo que são desenvolvidas em todo o país. Isso favorece a cultura da avaliação técnica, a qual Lima (2015, p. 1349) explica como,

[...] a aceitação de processos e de lógicas de ação monocultural e monorracional, da racionalidade técnico-instrumental, do meio ótimo, produzida através da prática sistemática de um certo tipo de avaliação: uma avaliação racionalista, formalista, instrumental.

Contudo, a literatura aqui estudada indica que não devemos ser pessimistas, as teorias são interpretadas e reinterpretadas devido às suas múltiplas alternativas que escapam aos nossos olhares, decorrente das transformações dos contextos e dos sujeitos, orientados pelas necessidades sociais. Em consequência, o determinismo não é uma realidade estanque. As teorias da avaliação, tais como muitas práticas avaliativas, comportam uma multiplicidade de opções capazes de desafiar o senso comum dominante e desvela novas concepções e alternativas.

2.1 Universidade em contexto

A universidade é a mais duradoura das instituições sociais laicas, com nove séculos de existência, devido a sua solidez estrutural e sua capacidade de renovação contínua, sem desvincular-se dos princípios essenciais.

Essa instituição possui duas características contraditórias: por um lado uma forte tendência a resistir às mudanças e assegurar a unidade, de outro, apresenta-se flexível e receptiva às mudanças sociais, favorecendo a diversidade (SOBRINHO, 2005).

A universidade tornou-se tanto espaço de domínio técnico quanto de construção da consciência humana sobre as transformações. A sua força provém das suas contradições, pois seu *ethos* é o descontentamento. Para Sobrinho (2005), as dissensões são o que a motiva, pois, o consenso jamais pode ser absoluto. Este autor ainda afirma que “[...] a ética exige que a universidade seja um espaço institucional de formação de seres pensantes, críticos reflexivos”. (SOBRINHO, 2005, p.31). Assim, a avaliação não pode ser contrária a esse ideal, precisa estar a favor desse construto social de cidadão reflexivo.

A ideia de universidade, construída na Europa desde os primórdios até a atualidade, constitui-se o espaço de soma de todos os conhecimentos, cujo centro de interesse vai além do pragmatismo consolidado, reside na busca imparcial da verdade, por acadêmicos isentos de preocupações particularistas.

Também se caracteriza como autônoma e comprometida com o universal. Embora essa percepção pertença a um contexto específico, a ideia foi esmaecida devido aos diferentes interesses e ideologias. Se bem que persistem os defensores dos ideais de que a universidade não pode perder a relação com o conhecimento, a liberdade e os valores que edificam a sociedade.

Para tal, é preciso ponderar que essa instituição atualmente não atende aos ideais da universalidade, devido às transformações na sociedade. A cada tempo ela teve a função de preservar os privilégios das elites sociais (SOBRINHO, 2005). O importante fator que empodera a universidade é o de que ela seja contemporânea, mas também que esteja à frente do seu tempo, sendo transformada e transformando o mundo e se autodeterminando.

As mudanças nos sistemas educativos, inclusive da universidade, estão relacionadas com as transformações políticas, econômicas e sociais, que muitas vezes não podem ser assimiladas com clareza, porque a função clássica do conhecimento de preservação da cultura e da formação do pensamento reflexivo fica comprometida. Isso é bem notado no questionamento abaixo, feito por Sobrinho (2005, p. 33):

Como manter a ideia de universalidade perante as demandas de curto prazo da formação técnica e profissional, das necessidades de especialização e das divisões do trabalho, do pragmatismo das pesquisas micro orientadas, do utilitarismo e do particularismo da produção e do consumo de conhecimento?

Essas indagações nos fazem refletir sobre as incongruências que vivenciamos em termos axiológicos de qualidade do ensino universal na atualidade. Ainda existe uma contradição entre as duas concepções: a pragmatista e a democrática. Enquanto que a primeira aponta a ineficiência do Ensino Superior, para atender às demandas da industrialização, a segunda defende que a formação deve voltar-se para o exercício da cidadania.

O que não podemos negar é que a demanda do Ensino Superior aumenta cada dia mais, devido a sua importância para o desenvolvimento da economia. Porém, o poder público mostra-se incapaz de atender a essa necessidade social e acaba por favorecer novos tipos de provedores e modalidades de instituições.

Apesar da grande explosão de matrículas, o Ensino Superior ainda permanece como categoria de elite. Podemos atribuir esse crescente número à privatização do ensino, pois a universidade clássica não comportaria atender a todas as demandas formativas, que abrangem desde a elevada qualidade até as mais simples capacitações de postos de trabalho.

Nesse caso, é difícil desenvolver uma pesquisa avançada concomitante a um conhecimento de pronta aplicação, pois são demandas contraditórias e conflitantes. Devido a essa diversidade de formação, surgem as instituições especializadas, na quais cada qual estrutura seu nicho a fim de atender demandas específicas.

Sobre o papel atual da universidade, enquanto instituição produtora de saber, Sobrinho ressalta:

[...] ainda que seja a instituição central da produção do conhecimento e da capacitação para a aprendizagem continuada, a universidade tem hoje ameaçada até mesmo a sua natureza essencial ou seja está em crise o sentido mesmo de sua existência (SOBRINHO, 2005, p. 38).

O autor alerta que, além das questões técnicas operacionais, é preciso atribuir significado a essas ações, e assim acrescentar sentido à vida humana.

Segundo Sobrinho (2005), a universidade não pode ser vista como uma realidade acabada, mas precisa ser encarada como um conjunto produzido no cotidiano, mediante relações. Daí a avaliação, nesse espaço, assumir um caráter processual.

A universidade é tida como uma construção social e histórica que se fundamenta na ação e nos movimentos sociais, assume características pedagógicas, formativas e educativas que proporcionam reflexão na sociedade e nela mesma. Portanto, torna-se inviável um único conceito para definir essa instituição, já que esta é formada pelas contradições. Devemos assumir a pluralidade de significações que ela comporta. Nessa linha de pensamento, Sobrinho (2005, p. 16) explica que

A multiplicidade das ciências e a pluralidade das concepções e práticas políticas afastam a possibilidade de pensar a universidade como instituição unidirecional ou uma totalidade sem contradições. O cotidiano das universidades é feito de processos de diferenciação e de convergências.

A universidade, além de uma formação prática, possui uma prática educativa para a vida por formar cidadãos parcialmente críticos e conscientes, pois os conteúdos elaborados ali têm seu valor político e ideológico, assim como a atuação pedagógica que se relaciona por meios da comunicação. Ao assumir tal posição, Sobrinho (2005, p. 18) recorre a Habermas, para quem, “[...] o primeiro de todo o esforço voltado para o conhecimento é o da comunicação”. Em outras palavras, o sentido das atividades universitárias é transferir e atribuir significados às aprendizagens através da comunicação. Como consequência dessa compreensão, entendemos que a avaliação também precisa acompanhar essa lógica comunicativa interativa e democrática como indicam os documentos que orientam as práticas avaliativas no contexto do nível Superior, conforme exposição a seguir.

2.2 Sinaes: uma política avaliativa para o ensino superior

Nesta seção, focalizamos o papel das propostas de avaliação existentes para o Ensino Superior. A educação é um bem público, de interesse comum, por isso precisa ser constantemente avaliada. É nisto que consiste a necessidade de

instrumentos avaliativos que possibilitem mais qualidade às universidades. Nesse sentido, desenvolvemos, em seguida, uma apresentação que contextualiza melhor esse papel.

Inicialmente, é necessário esclarecer que, além das avaliações que acontecem no interior das salas de aula em nível superior, foram criados também instrumentos que avaliam o ensino desenvolvido nas instituições desse nível de ensino. Como exemplo disso, temos o Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior– SINAES, cujo objetivo é, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP, 2015), aprimorar a qualidade da Educação Superior, melhorar o mérito das instituições, cursos e programas de ensino, pesquisa e extensão e também promover a responsabilidade social das IES, respeitando a identidade institucional e a autonomia de cada organização.

Assim, constantemente, as discussões a respeito da qualidade da educação no Brasil têm a avaliação como norteadora para a melhoria do sistema educativo, ao configurar a *prática avaliativa* como controle do estado sobre as instituições escolares. Estas são categorizadas por avaliações externas que garantem rigor e qualidade ao ensino, mas, na realidade, mostram-se diferentes, e estão muito mais ligadas a uma lógica de mercado, como afirma Saul (2015, p. 1301),

As avaliações externas, quer em nível municipal, estadual, nacional ou internacional, são responsáveis por estimular e induzir a produção de sistemas de ensino e de formação de professores, que se anunciam poderosos para a obtenção de bons resultados para os alunos e as escolas, com a promessa do alcance de melhores posições no ranking da chamada qualidade da educação.

O objetivo da educação centrada em bons resultados ignora os contextos e as necessidades particulares dos diversos sujeitos, encontrados nas instituições escolares, que não precisam de um selo de qualidade, mas sim de uma educação que lhes confira cidadania. Essa só poderá ser construída quando for desnaturalizada da lógica de mercado (AFONSO, 2001), na qual os processos educativos são deixados de lado, para enfatizar os resultados mensurados a partir de uma avaliação externa. Assim também concorda Mendes, Caramelo e Arelaro (2015, p.1288), ao defenderem que

[...] a naturalização da avaliação precisa ser desconstruída, afirmando outra narrativa que recupere a dimensão formativa da avaliação, assumindo o pilar da emancipação como aquele que ancora o processo avaliativo da qualidade dos estabelecimentos educativos.

Para tal pensamento concretizar-se e mudar as práticas avaliativas direcionadas para a construção da autonomia e cidadania, é preciso ponderar sobre a formação de professores, como os saberes são elaborados (mobilizados), refletir sobre a prática avaliativa na formação inicial e continuada e qual o papel da universidade na busca da melhoria na qualidade da educação básica.

Avaliar implica considerar diversos tipos de avaliação e buscar elementos de cada um que venha atender à necessidade do objeto a ser avaliado. Por isso, é preciso, por vezes, que os docentes sirvam-se, em conjunto, da avaliação somativa, da informativa e da diagnóstica de forma que a legislação não pode ser ignorada, porque ela é responsável por organizar a educação em seus aspectos pedagógicos e administrativos. A legislação é um conjunto de ordens a serem cumpridas que busca garantir a organização institucional, como também a igualdade entre as pessoas (PACHECO, 2007). O que torna imprescindível a sua utilização como instrumento orientador nos aspectos burocráticos, em questões éticas e pedagógicas.

Não devemos condenar as notas. Elas não podem ser abolidas, porque fazem parte dos critérios burocráticos que regem as instituições. Nesse sentido, os formadores precisam atentar para o fato de que o objetivo educacional não é atingir a maior nota, e sim aprender o máximo possível, em sentido amplo. Nisso, estão inclusas a vida profissional e pessoal. Além disso, precisam entender as particularidades requeridas em cada avaliação e intercorrelacioná-las para construir um modelo inclusivo e não classificatório de avaliação.

No Brasil, não damos importância à avaliação devido a associarmos, predominantemente, a uma forma de pontuar o rendimento escolar, e não como uma área do conhecimento. Ideia essa, fruto do cotidiano escolar nacional. Só a partir do final dos anos 90, com uma nova política nacional da educação básica iniciada pelo Ministério da Educação – MEC e, posteriormente, seguida por iniciativas dos estados e municípios com modelos próprios, ponderam que as avaliações podem ser *externas, internas, mistas e participativas, como apontam* SILVA e SILVA (2008).

Para esses autores, *avaliação externa* é aquela realizada por pessoas de fora da instituição, e tem como ponto positivo a objetividade dos avaliadores, pois não fazem parte do processo. Como ponto negativo, apresenta uma possível dificuldade em conseguir documentos e informações necessárias, porque, ao estarem avaliando, podem encontrar resistência por parte dos funcionários.

A *avaliação interna*, em contrapartida, é realizada por pessoas que estão imbuídas no processo, o que permite maior facilidade de adquirir informações. Porém, a proximidade pode comprometer a fidelidade das informações pelo olhar subjetivo de quem é parte da instituição.

Avaliação mista combina as duas formas já esmiuçadas e consiste na busca do equilíbrio das vantagens e desvantagens de ambas. Apesar de os avaliadores serem membros externos, estes possuem uma estreita relação com os membros internos do programa ou instituições avaliadas.

Avaliação participativa, como o próprio termo indica, busca inserir a participação ativa dos membros que regularmente são passivos. Eles precisam se inserir nas ações de planejamento, programação, execução e avaliação, ou seja, atuar na perspectiva de processo.

Pelas características dadas acima, o SINAES é de natureza mista e de caracterização formativa. Envolve agentes internos e externos para realizar seus procedimentos avaliativos em conjunto com o governo para avaliar, autorizar, reconhecer e renovar cursos do ensino superior (SILVA; SILVA 2008).

O SINAES constitui-se similarmente em uma política de Estado, criada em 2004, por intermédio da lei 10.861/2004, na gestão do então presidente Luís Inácio da Silva, com o objetivo de regulação do Ensino Superior, em especial o ensino privado, como explica Silva e Nepomuceno (2010, p. 46 *apud* SILVA; SILVA, 2010, p. 104):

O SINAES é o marco regulador de um sistema de origem anárquica em expansão desordenada. O SINAES é, portanto, uma ferramenta de ordenação e controle legal da qualidade do Ensino Superior, sobretudo do Ensino Superior Privado, cuja dinâmica é regulada pelo lucro. Entretanto, o SINAES, não obstante ser absolutamente necessário, no contexto atual, não pode ser considerado suficiente em virtude da complexidade no tocante à eficácia dos mecanismos de implementação do sistema.

Ele foi criado pela Comissão Especial de Avaliação (CEA), considerando programas que já existiam como o Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (PAIUB) e o Exame Nacional de Cursos (ENC). Este possui como base a avaliação institucional, caracterizando-se por três componentes principais: *avaliação interna, externa e mista*.

O Programa de Avaliação Institucional interna das Universidades Brasileiras (PAIUB), criado em 1993 no governo de Itamar Franco, foi uma iniciativa de avaliação das universidades públicas brasileiras, decorrente de experiências realizadas em algumas delas e construídas com a participação de entidades, tais como o Fórum de Reitores de Cursos de Graduação.

O Exame Nacional de Cursos (ENC) também conhecido como Provão constituiu-se em um exame aplicado aos formandos, de 1996 a 2003, visando avaliar cursos de graduação da Educação Superior, no que tange aos resultados do processo de ensino-aprendizagem.

O SINAES foi designado para a regulação o Ensino Superior, especialmente, o ensino privado, para tanto incorporou tanto o PAIUB tendo como característica a avaliação interna, como o ENC que assume características de avaliação externa, a nova política de avaliação (SINAES) é de caráter misto, pois faz uma combinação desses dois programas assim nos informa Silva e Silva (2010, p. 107). Essa proposta, um Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior, busca garantir, segundo o próprio SINAES (2009), a integração das dimensões internas e externas, particular e global, somativo e formativo, quantitativo e qualitativo, e os diversos objetos e objetivos da avaliação.

De acordo com Polidori, Araujo e Barreyro (2006), o SINAES é acompanhado pela Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES), a ser operacionalizado pelo INEP, possui a função de melhorar a qualidade da educação superior, ampliar a oferta e garantir a eficácia acadêmica e social, por meio da avaliação das IES e do desempenho dos seus alunos.

Para esses pesquisadores, a avaliação realizada abrange um caráter global, ou seja, afere segundo um conjunto de indicadores de qualidade preestabelecidos, os quais são analisados em uma relação orgânica entre si. Como consequência, tem-se um processo de configuração contínuo composto por três eixos: *avaliação*

das instituições, dos cursos e dos estudantes (POLIDORI; ARAUJO; BARREYRO, 2006).

A *avaliação das instituições* verifica as condições em que as IES dispõem de atendimento à comunidade acadêmica. É nesse eixo também que a autoavaliação é desenvolvida, com vistas a um autoconhecimento que se estrutura como avaliação interna, proporcionando um melhor preparo para a instituição, para que, posteriormente, esta possa passar por uma avaliação externa.

A *autoavaliação* é realizada por pessoas da própria instituição, guiadas pela Comissão Própria de Avaliação (CPA), para observar dimensões como missão e plano de desenvolvimento institucional; políticas de ensino, pesquisa, pós-graduação e extensão; responsabilidade social da instituição; comunicação com a sociedade; políticas de pessoal; organização e gestão; infraestrutura física, biblioteca, recursos de informação e comunicação; planejamento, avaliação e meta-avaliação; políticas de atendimento aos estudantes e egressos e sustentabilidade financeira.

A avaliação dos cursos é uma avaliação externa, realizada por uma equipe multidisciplinar juntamente com um avaliador institucional. Os resultados obtidos servem de base para o reconhecimento e renovação dos cursos.

O terceiro eixo é a avaliação dos estudantes, cujo principal instrumento é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE). Este permite uma coleta rica em informações, possibilitando às IES conhecerem melhor a realidade do desenvolvimento dos cursos, para examinar habilidades, saberes e competências, as quais proporcionam, segundo as diretrizes desse documento, a realização de debates e modificações baseadas em informações consistentes.

Sabemos que a implementação da política dos SINAES não é suficiente para garantir a qualidade nas IES, é preciso um compromisso em realizar a proposta original. Contudo, é perceptível que existe uma proposta formativa que busca integrar a avaliação interna, a externa e a autoavaliação.

Diante da realidade de que a educação não é responsabilidade exclusiva do Estado, a política dos SINAES trabalha no intuito de tentar assegurar maior qualidade ao ensino superior, seja público ou privado. Daí vem a noção de *Estado Avaliador*, responsável pela autorização, reconhecimento de cursos e acompanhamento periódico dos cursos do Ensino Superior. Essa norma já está

também sinalizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB – 9.394/96, como também pelo Plano Nacional da Educação.

Esse sistema de avaliação se faz necessário devido a seu objetivo de garantir a qualidade no Ensino Superior, avaliando eixos como: gestão, desempenho dos cursos, desempenho dos estudantes. Com isso, impulsiona esse conjunto a melhorar a qualidade do ensino para um resultado satisfatório quantitativo e qualitativo, pois além do acompanhamento das IES, o MEC faz a divulgação dos resultados obtidos pelos cursos e instituições, possibilitando aos pedagogos e outros avaliar e comparar a sua formação com a de outros estados.

2.3 A avaliação: um diálogo necessário à educação

Para darmos início a essa discussão, consideramos pertinente incitar as reflexões por meio de uma fábula, que desmistifica a ideia da avaliação, enquanto uma prática simplista e isolada:

Era uma vez.... Uma rainha que vivia em um grande castelo. Ela tinha uma varinha mágica que fazia as pessoas bonitas ou feias, alegres ou tristes, vitoriosas ou fracassadas. Como todas as rainhas, ela também tinha um espelho mágico. Um dia, querendo avaliar sua beleza, também ela perguntou ao espelho:

– Espelho, espelho meu, existe alguém mais bonita que eu?

O espelho olhou bem para ela e respondeu

– Minha rainha, os tempos estão mudados. Esta não é uma resposta assim tão simples. Hoje em dia para responder à sua pergunta eu preciso de alguns elementos mais claros.

Atônita, a rainha não sabia o que dizer. Só lhe ocorreu perguntar:

– Como assim?

– Veja bem – respondeu o espelho – Em primeiro lugar, preciso saber por que Vossa Majestade fez esta pergunta, ou seja, o que pretende fazer com minha resposta. Pretende apenas levantar dados sobre seu ibope no castelo? Pretende examinar seu nível de beleza, comparando-o com o de outras pessoas? Ou sua avaliação visa ao desenvolvimento de sua própria beleza, sem nenhum critério externo? É uma avaliação considerando a norma ou critérios predeterminados? De toda forma, é preciso, ainda, que Vossa Majestade me diga se pretende fazer uma classificação dos resultados.

E continuou o espelho:

– Além disso, eu preciso que Vossa Majestade me defina com que bases devo fazer esta avaliação. Devo considerar o peso, a altura, a cor dos olhos, o conjunto? Quem devo consultar para fazer esta análise? Por exemplo: se consultar somente os moradores do castelo, vou ter uma resposta; por outro lado, se utilizar parâmetros

nacionais, poderei ter outra resposta. Entre a turma da copa ou mesmo entre os anões, a Branca de Neve ganha estourado. Mas, se perguntar a seus conselheiros, acho que minha rainha terá o primeiro lugar. Depois, ainda tem o seguinte - continuou o espelho - Como vou fazer prova para verificar o grau desta beleza? Utilizo a observação?

Finalmente concluiu o espelho:

– Será que estou sendo justo? Tantos são os pontos a considerar [...]³.

A narrativa acima proporciona refletir sobre a complexidade do ato avaliativo, que, apesar de parecer uma prática comum, é preciso seriedade e compromisso ao aferir um julgamento de valor sobre determinado objeto. A simples pergunta da rainha gerou diversos questionamentos ao espelho, os quais precisam ser considerados, para um posterior julgamento coerente e justo, tanto ao elemento de valor, a beleza, como a quem precisava da avaliação, a rainha.

Nessa perspectiva, discorreremos sobre a avaliação dentro da prática docente. Haja vista que não podemos conceber a prática avaliativa dissociada do ensino e vice-versa, buscamos perceber como as Práticas Avaliativas relacionam-se ao processo educativo, que, por sua vez, incidem, diretamente na formação ampla do ser, inclusive na formação subjetiva e moral.

Avaliar requer objetivos, indicadores e conhecimento do que e de quem se avalia. É preciso definir os instrumentos pelos quais a avaliação será realizada, sobretudo, é necessário refletir a prática avaliativa afim de uma tomada de decisão sobre o objeto, a aprendizagem, e, assim, atribuir um juízo coerente e justo sobre o esse mesmo objeto.

Como os indivíduos não são fragmentados, não estão divididos em vida profissional e vida pessoal, ao contrário, são seres complexos que se formam e se expressam nessa totalidade de fatores externos, como o fator socioeconômico, a família, acultura, entre outros que interiorizam e exteriorizam, simultaneamente. É neste processo educativo que a avaliação carece ser pensada, refletida e executada, como ação formativa e não apenas como uma função burocrática.

Em decorrência da importância do tema em questão, propomo-nos a pensar como é concebida a prática avaliativa pelos professores formadores no Ensino Superior, muito embora percebamos o grande desafio encontrado por nós, nesse

³ Adaptado de PATTON, Michael Quinn. **Utilization-Focused Evolution**. Londres: Sage Pub, 1997, p.45-46.

percurso investigativo, em relação ao fato de os teóricos que discutem a prática avaliativa se voltar quase que exclusivamente para o Ensino Básico. Encontramos alguns artigos em revistas e periódicos que tratam da avaliação institucional quando se trata do ensino superior. Entretanto, poucos estão direcionados à prática do professor formador em sala de aula de universidades.

Como a avaliação é uma ação presente e indispensável ao processo educativo, portanto, formativa, ela é um elemento constituinte na formação de valores, como alerta Zabala (2010, p. 29). Para esse autor, “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação dos nossos alunos”. Não podemos deixar de problematizá-la no ensino superior, justamente pelo fato da sua responsabilidade com os profissionais que atuam nas escolas do Ensino Básico.

Nesse sentido, precisamos estar atentos às práticas e significados que atribuímos à avaliação. É preciso também que o professor seja consciente do seu papel social no processo formativo dos alunos. Esse conhecimento é indispensável à profissão do professor, pois como a avaliação enquanto prática formativa requer conscientização da sua função educativa. Além de encaminhar para uma melhor orientação na escolha dos instrumentos subsidiários à prática docente no tocante aos objetivos almejados, que, naturalmente, seria o desenvolvimento de um cidadão autônomo, consciente e politizado.

É preciso pensar qual tipo de cidadão a escola prepara para a sociedade, pois toda prática pedagógica incide na construção do sujeito potencializando, ou inviabilizando suas capacidades. *Então, devemos nos perguntar qual o papel da avaliação na construção do conhecimento?*

Entendemos o papel da avaliação como um processo a favor do crescimento intelectual do aluno, o qual aponta os melhores caminhos a serem seguidos tanto para o professor como para o aluno, para que ambos possam trabalhar as dificuldades de ensino e aprendizagem e juntos atinjam o sucesso educacional.

A prática avaliativa é inerente ao ensino e à aprendizagem, pois é um elemento que permeia, conecta a dois campos. Não há ensino sem avaliação, pois esta deve ser um ponto orientador da prática docente. No ensino, intenciona-se o aprendizado da melhor forma possível, ainda que o processo de assimilação seja diferente em cada pessoa.

Como sabemos se o que foi ensinado foi aprendido como o esperado? Um método seria pela avaliação. Contudo, devemos perceber a avaliação como um processo que acontece em todos os momentos da prática docente.

Inicialmente, de *forma diagnóstica*, conforme posto em Luckesi (2006) é necessário saber em qual ponto devemos partir para atingir os níveis subsequentes. Com isso, podemos definir o estágio inicial de cada aprendizagem. Então, não perderemos tempo ao se ensinar o que já foi aprendido, e evitaríamos possíveis equívocos de ensino, seja de conteúdos que não poderão assimilados, seja por falta de conhecimentos prévios, básicos necessários às aprendizagens.

Em um segundo momento, a avaliação precisa se constituir *informativa* para esclarecer as dificuldades enfrentadas pelos discentes, mediar a relação entre o professor e o aluno e incitar a busca de estratégias para atender às necessidades destes. Isso possibilita o aperfeiçoamento da prática educativa.

Em vista disso, Zabala (2010) explica que o processo avaliativo equipara o professor ao aluno, uma vez que não existe ensino se não houver aprendizado. Quando os alunos não aprendem, há uma falha que precisa ser investigada, considerando todo o cenário educacional no qual estão inseridos o aluno e o professor. Para o autor, o docente não está indiferente a esses acontecimentos; antes de tudo, é um dos principais elementos que merece atenção em suas ações em todos os aspectos, ou seja, o ato avaliativo julga, concomitantemente, o professor e o aprendiz.

Para que possamos pensar e refletir a prática é imprescindível utilizarmos a avaliação, pois é esta que nos subsidia e considera variantes como a experiência, o conhecimento, a autoavaliação, e o olhar do outro sobre a nossa prática. Zabala (2010) aponta outro fator necessário à prática docente, o reconhecimento da importância dos conhecimentos teóricos. Ele critica a dissociação entre teoria e prática, quando diz que na educação não devemos nos limitar à experiência em sala de aula, pois em outras profissões a confirmação na prática não é suficiente. Estas se utilizam de conhecimentos, que podem ser confiáveis e empiricamente aceitas, fornecendo argumentos para além da prática, pois podem descrevê-la e explicá-la.

Em Educação existem conhecimentos empíricos, porém de forma diferenciada, pois a complexidade das variáveis é bem mais difícil de apreender na prática educativa. Ademais, não podemos permitir que essa complexidade do

processo ensino/aprendizagem impeça a existência de referenciais teóricos e metodológicos, que nos ajudem a entender e gerir a prática docente, em pontos como planejar e avaliar adequadamente a dinâmica de sala de aula.

A prática apresenta uma lógica institucional, organizativa, metodológica, que obedece a possibilidades físicas existentes, porém, essa lógica não impede a complexidade da prática, tornando-a fugidia, difícil de limitar, daí a necessidade de planejar e avaliar.

Zabala (2010, p.95) diz que “Basicamente a avaliação é considerada como um instrumento ou processo para avaliar o grau de alcance de cada menino e menina, em relação a determinados níveis escolares”. A avaliação geralmente é vista somente como um instrumento de medida, cuja função é ajuizar o nível da aprendizagem do aluno. Segundo essa visão, o discente é o único a ser avaliado e a avaliação se limita a verificar as aprendizagens que este obteve mediante a grade curricular preestabelecida.

Percebemos que a prática avaliativa, apesar da sua complexidade ontológica, é constantemente convidada a ser prescritiva, limitando-se a codificar aprendizagens em números. Assim, nega a sua essência formativa prevista na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB) em seu artigo 24, que diz:

A verificação do rendimento escolar observará critérios, dentre eles podemos destacar: a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais (BRASIL, 1996, p. 18).

Essa visão sobre a prática avaliativa acontece porque, segundo Luckesi (2006), a avaliação da aprendizagem escolar, no Brasil, está a serviço de uma pedagogia dominante, ancorada em um modelo neoliberal de sociedade e de educação.

Nessa perspectiva, esse modelo social burguês está centrado em um sistema econômico capitalista, que, por sua vez, busca o lucro em detrimento à igualdade e à solidariedade entre os seres. Para isso, produziu um paradigma de educação seletivo, excludente e propedêutico, que aponta três concepções pedagógicas, que, embora diferentes, relacionam-se entre si, devido ao mesmo objetivo em comum: o de conservar o modelo vigente de sociedade e o de fortalecer o mercado. São elas,

a pedagogia tradicional, a pedagogia renovada ou escolanovista e a pedagogia tecnicista. Consoante Luckesi (2006, p.30),

[...] A pedagogia tradicional, centrada no intelecto, na transmissão de conteúdo e na pessoa do professor; a pedagogia renovada ou escolanovista, centrada nos sentimentos, na espontaneidade da produção do conhecimento e no educando com suas diferenças individuais; e, por último, a pedagogia tecnicista, centrada na exacerbação dos meios do rendimento.

Assim, o autor conclui que os elementos dessas concepções pedagógicas apoiam a conservação do *status quo* da classe burguesa. Por isso, não propõem, nem exercitam ações na tentativa de transcendê-lo.

Conscientes de que a escola se realiza no âmbito de um modelo de sociedade que forja um modelo de educação, de acordo com anseios da sociedade vigente, a avaliação, enquanto processo formativo, é orientada pedagógica e socialmente, de acordo com determinada época. O modelo liberal conservador de sociedade, de homem e de escola, influenciou a educação moderna que concebe a avaliação como uma prática prescritiva. Esta objetiva disciplinar as condutas cognitivas e sociais dos sujeitos.

A universidade também sofre o impacto das práticas neoliberais. Os dois efeitos mais graves foram a massificação e a privatização, quando a docência sofreu mudanças que instauraram uma crise de indefinição sobre os valores e papéis a serem assumidos pela educação. A própria avaliação institucional priorizou os aspectos voltados para as pesquisas e publicações, em detrimento do ensino e das questões pedagógicas (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006).

O ensino é uma prática orientada pelo tempo e pelo espaço, nos quais ele acontece. A avaliação no Ensino Superior acontece de forma similar, ao ser condicionada a um regimento acadêmico de avaliação vinculado a notas e aprovações; uma necessidade burocrática. Porém, estudos apontam que estas práticas se transformam.

Para autores como Zabala (2010), essa nova perspectiva de avaliação ainda está em fase de delimitação e atua como uma alternativa à avaliação formativa no intuito de auxiliar a formação em sentido amplo. Não se limita a contabilizar a

aprendizagem em números, mas a relaciona com a formação do cidadão consciente de direitos e deveres perante a sociedade.

A prática avaliativa não precisa ser um instrumento sancionador e qualificador que favorece a seletividade escolar. Ao contrário, pode informar as dificuldades e necessidades a serem trabalhadas no aluno. Ela se constitui como, “[...] um instrumento educativo que informa e faz uma Avaliação formativa, uma determinada concepção de avaliação em geral, entendida como aquela que tem como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno que se avalia [...]” (ZABALA, 2010, p. 28). A avaliação formativa é um processo contínuo em favor da aprendizagem do aluno que sugere uma valoração do que foi construído, além de um redimensionamento no intuito de melhorar o necessário.

Zabala (2010) critica o modelo de educação atual, o qual ele denomina de *propedêutico* e o define como uma educação iniciante, ou primária, com vistas à educação universitária. Concerne ao sentido social da educação básica preparar e selecionar os mais capacitados para ingressar no ensino superior. Assim, a educação torna-se uma transmissora de conteúdos conceituais que estarão a serviço da classificação dos sujeitos, julgados de acordo com suas capacidades cognitivas, para atender às necessidades sociais da uniformização das aprendizagens.

Zabala (2010, p. 27) ainda sustenta que “A função fundamental que a sociedade atribui à educação tem sido selecionar os melhores em relação à sua capacidade para seguir carreira universitária ou para obter qualquer outro título de prestígio reconhecido”. Nesse cenário de educação propedêutica e uniformizadora, a avaliação possui como função indicar os melhores e menos capacitados, assentada, somente, nos desempenhos individuais, segundo as capacidades cognitivas particulares de alcance dos objetivos escolares preestabelecidos.

Para que ela transgrida a sua função uniformizadora e seletiva, precisa considerar a singularidade e a individualidade de todos alunos, vistas e tratadas de formas diferentes. Por sua vez, as aprendizagens não poderão ser iguais. Assim reitera Zabala (2010, p. 199), ao afirmar que “Quando o ponto de partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais”. Deste pressuposto, entendemos que somos diferentes, portanto, é impossível um parâmetro de mensuração universal.

É inviável exigir que pessoas com construções cognitivas, psicológicas e pedagógicas diferenciadas apresentem as mesmas disposições diante dos diversos objetos de conhecimento. Seria ingenuidade esperarmos que uma criança, no primeiro contato com a escola, aos sete anos de idade, consiga se alfabetizar em tempo igual a uma criança que iniciou sua escolarização aos três anos de idade.

Podemos estender essa comparação para o ensino superior, pois não é rara a fortuita incongruência quando se chega ao Ensino Superior, de esperar que os alunos provenientes de uma escolarização deficiente, ao se depararem com o terceiro grau, estejam aptos para um nível elevado de conhecimento e abstração, quando recorrentemente existem deficiências básicas de leitura e escrita.

Frente a essas deficiências é imperativo um redirecionamento das práticas avaliativas pautado nos objetivos do que se pretende ensinar, sobretudo, no que o aluno está suscetível a aprender. Conforme a perspectiva de Zabala (2010), os objetivos educacionais devem estar baseados no que se pretende desenvolver, o ser é dotado de diversas capacidades cognitivas, motoras, intelectuais, equilíbrio e autonomia afetiva, atuação social e interpessoal.

A partir dessas capacidades, sabemos o que o ensino busca desenvolver. Até então esse tem priorizado as capacidades cognitivas baseadas nas disciplinas. Como a escola apresenta por objetivo a formação integral do cidadão, as outras capacidades precisam ser desenvolvidas, o que leva a definir cada uma delas para que se entenda o proposto para cada capacidade, para que, posteriormente, seja desenvolvida a atuação educacional. Para isso, é preciso uma prática avaliativa reflexiva voltada a contribuir com o ensino e a aprendizagem, não apenas como uma resposta a um sistema burocrático, no qual avaliar se resume a mensurar notas.

A partir da proposta de avaliação formativa como alternativa às práticas atualmente executadas, Zabala (2010) explica que essa deve contemplar três momentos: *Avaliação Inicial*, *Reguladora* e *Final Integradora*.

Avaliação Inicial realiza-se quando o professor busca conhecer o aluno através de seu conhecimento prévio. Outros autores, como Luckesi (2006), a classificariam como *diagnóstica*, pois ela apresenta como objetivo sondar o que os alunos já sabem para, a partir dela, o professor traçar seu plano de ensino.

Já a *Avaliação Reguladora* estrutura-se a partir das informações fornecidas na *Avaliação Inicial*, para o docente traçar um planejamento que objetive a

aprendizagem do aluno, dentro das suas condições reais, e, assim, construir essas aprendizagens pautadas no referencial de conteúdos apreendidos e na flexibilidade da forma que possibilite atender às necessidades encontradas.

Por fim, a *Avaliação Final Integradora* consiste em dois momentos, a saber, *afinal* para informar os resultados finais expressos em números, e a *integradora* que informa todo o processo decorrido até o resultado final (ZABALA, 2010).

Para uma boa avaliação, o autor acima indica como imprescindível a coerência e a adequação à realidade do aprendiz. Também consideramos que esse pressuposto deva estar nas atividades de ensino do Ensino Superior, por este espaço ser, por excelência, um campo de discussões sobre a prática avaliativa em todas as suas dimensões, principalmente, quando se trata de um curso de Pedagogia.

Ao concordarmos que a prática avaliativa permeia todo processo educativo institucionalizado, ela se torna um elemento fundante e estruturante da prática, pois quando avaliamos é para saber a situação real da aprendizagem do aluno. Posteriormente, precisamos refletir e decidir o que fazer diante do que foi encontrado, para tomarmos uma atitude em busca de uma transformação positiva a favor da aprendizagem.

Nessa linha de pensamento, avaliar, puramente, é um ato político, então, quando trazemos essa faceta para a Educação Superior, ela torna-se cada vez mais potencializada, pois enfoca a formação de formadores, que precisam estar conscientes do seu papel ao se examinar a aprendizagem dos universitários.

Para isso, é preciso um envolvimento no processo avaliativo que confira significado e relevância. Assim, Brito e Lordelo (2009, p. 256) afirmam que “Faz-se necessário uma tomada de consciência de toda comunidade acadêmica a respeito de uma prática avaliativa de qualidade nesse nível de ensino, afinal estamos tratando da formação de formadores”. Se não se consegue uma prática avaliativa de qualidade que promova uma aprendizagem significativa, na base formativa dos formadores, tão pouco se deve esperar que esses a faça em suas profissões.

Os autores suscitam a necessidade de que universitários e professores, na academia, conscientizem-se da importância e impactos da prática avaliativa para a qualidade do Ensino, tendo como orientação que a avaliação e o ensino caminham juntos.

Godoy, Brito e Lordelo (2009) apontam que as pesquisas escassas, direcionadas à sala de graduação sobre a qualidade do ensino, como uma das dificuldades, até mesmo como justificativa, para a pouca importância dada ao tema avaliação.

Esses autores fazem um breve relato histórico sobre avaliação em um período de cem anos, no qual eles apresentam o modelo de quatro gerações. Na primeira, avaliar é medir e mensurar. O professor desempenha a função de técnico que elabora os textos para mensurar o que está sendo avaliado.

Na segunda, a avaliação está muito próxima a do modelo anterior, com a função de classificar as pessoas. O papel do avaliador é descrever critérios e padrões.

Na terceira geração, a avaliação é tida como um julgamento e o professor um juiz, o qual tem por função atribuir juízo de valor.

Já na quarta e última geração, em oposição às demais, particularmente à terceira, tem-se a avaliação como um processo de negociação e diálogo, ao contrário do autoritarismo propagado nas demais.

Nesse sentido, concordamos que o professor é o mais apto a realizar a avaliação, uma vez que possui a formação e conhecimentos necessários a essa prática. Um meio de promover uma ação, efetivamente participativa, dos alunos no processo de ensino e aprendizagem é a abertura ao diálogo e a negociações pelo docente. Essa aliança entre alunos e professores busca um ensino significativo, de forma a redirecionar os alunos a uma postura reflexiva, mas também os professores perante os processos avaliativos, de forma criativa. Assim afirmam Brito e Lordello (2009, p.259),

[...] não apenas o aluno deve participar das decisões sobre a avaliação, mas também o docente que, muitas vezes, apenas reproduz formas de avaliar sem questionar qual é a função da avaliação e a forma que deve utilizá-la como um elemento para melhorar sua prática na sala de aula.

De acordo com estudiosos aqui elencados, apesar da importância da avaliação no Ensino Superior, são poucos os teóricos que se dedicam a essa abordagem nesse nível, o que dificulta novas reflexões acerca dessa prática, pois é sabido que a maneira como agimos e atuamos reflete a nossa concepção de mundo,

formulada durante as nossas vivências. Quanto a formação de formadores, não é diferente. Portanto, é necessária uma nova postura diante dessa prática, ou estaremos sempre a reproduzir um modelo de avaliação propedêutico e seletivo. Para essas mudanças, Brito e Lordello (2009, p.261) indicam que

É preciso discutir sobre o processo avaliativo nas salas de aula de formação de professor, mudar a forma de avaliar os universitários; pensar na inclusão do tema avaliação da aprendizagem nos currículos dos cursos de licenciaturas; apresentar aos futuros professores outras possibilidades de avaliar o aluno e, por fim, mostrar a avaliação como aliada da educação.

Diante da peculiaridade do Ensino Superior, Brito e Lordello (2009) atentam também que os debates sobre o significado da avaliação são mais urgentes. Estes discentes, futuros professores, portanto, avaliadores, carecem entender e aplicar uma avaliação que contribua para o ensino e aprendizagem. Isso leva a uma concepção de avaliação mediadora.

Os autores ainda propõem que “Aplicar uma avaliação coerente e efetiva requer uma discussão ampla e constante sobre a temática, envolvendo toda comunidade acadêmica” (BRITO; LORDELLO, 2009, p. 265). Fato que, por via de regra, não acontece. No currículo regularmente não temos espaço para essa discussão, como consequência os graduandos saem das licenciaturas com a mesma concepção de avaliação que entrou no curso, ou com uma ideia incipiente do processo avaliativo.

Neste tópico, construímos um desenho sobre o conceito de avaliação, destacando que esta, muitas vezes, mostra-se seletiva e excludente, por estar contextualizada em modelo de educação, o qual busca atender a uma sociedade capitalista que percebe a escola como um aparelho modelador e qualificador da mão de obra para seus serviços. Para tanto, nessa compreensão, é preciso selecionar os melhores e os menos capacitados, para que esses assumam seus postos de trabalho segundo suas capacidades. O sucesso é para aqueles que têm propensão a ingressar na carreira universitária.

Contudo, vem se desenhando uma nova concepção de avaliação, a qual Hadji (2001) denomina *modelo ideal de avaliação*, também conhecida como *avaliação formativa*. Esta contempla diferentes momentos da prática avaliativa, seja

ela inicial, diagnóstica, informativa, reguladora e final integradora para que haja um processo formativo que contemple o ensino e a aprendizagem.

A seguir, tratamos de desmistificar a avaliação formativa enquanto um modelo perfeito com a função de pronta aplicação.

2.4 Avaliação formativa ou uma receita ideal?

Hadji (2001) considera a avaliação formativa como uma *utopia promissora*. O autor ressalta que, para praticá-la, é fundamental deter clareza de seu significado para uma posterior operacionalização. Ela não é uma prática prescritiva e aplicável a qualquer situação, antes de tudo, é uma esperança legítima em situação pedagógica. É um modelo ideal de avaliação que está a serviço do ensino, cujo objetivo é contribuir para a construção dos conhecimentos e competências dos educandos.

O autor ainda alerta que é necessário ponderar, porque a essência da avaliação formativa é a reflexão para uma tomada de atitude, em relação uma situação que não deve ser generalizável, não pode existir uma fórmula avaliativa aplicável a qualquer situação. Assim, avaliar formativamente é avaliar sob medida e considerar as singularidades subjetivas não calculáveis.

Nessa visão, a avaliação pode *assumir três formas de julgamento: implícito, espontâneo e instituído*.

O primeiro manifesta-se pela autoeliminação, quando os alunos desistem mesmo antes de tentar. Geralmente acontece em processos seletivos como concursos e outros, os alunos se autoavaliam negativamente e, como consequência, se autoeliminam, ao ponto de não realizarem o exame.

O segundo, o *julgamento espontâneo*, é subjetivo e acontece sem nenhuma instrumentação específica. Baseia-se nas relações espontâneas entre professores e alunos, nas quais há uma classificação em categorias de bons ou ruins, capazes ou incapazes.

O terceiro é o julgamento instituído, operacionalizado através de instrumentos como provas, trabalhos, exames e outros elementos, representados por uma nota objetiva.

É comum se associar a *avaliação instituída* como não formativa, o que segundo Hadji (2001), não é uma verdade, pois o que torna uma avaliação formativa

não é sua instrumentalização, mas sim como ela é direcionada ao ensino e à aprendizagem, dado que esta não obedece a um modelo específico e operacional, mas, antes, reside na multiplicidade que o professor trabalha para atingir seus objetivos pedagógicos.

Para o pesquisador, é necessário concomitantemente compreender melhor a avaliação normativa e criteriada que, muitas vezes, é contraposta à avaliação formativa. A avaliação *normativa* é facilmente associada a normas de comportamento social, o que a torna alvo de críticas e a distancia de uma possibilidade formativa, como se esta última estivesse indiferente a qualquer tipo de norma, muito embora saibamos que não é a norma em si que define a natureza da avaliação.

A essência da avaliação normativa reside em situar os indivíduos em sua situação em relação aos demais. Já a avaliação criteriada, é orientada a partir de um alvo, que é o objetivo a ser atingido. Enquanto aquela aprecia a distância entre o desenvolvimento dos indivíduos, a criteriada pondera sobre a distância a ser percorrida para o alvo estimado.

Diante do exposto, percebemos que um tipo de avaliação não exclui o outro. Avaliação normativa é em partes criteriada, pois na comparação de desempenho é necessário estabelecer critérios de conteúdo, por sua vez, a avaliação criteriada comporta a avaliação normativa, ambas pertinentes ao processo formativo.

Hadji (2001) indica que as avaliações ainda podem ser *prognósticas*, *formativas* e *cumulativas*. A primeira acontece posterior ao diagnóstico da situação real da aprendizagem, funciona como um ajustamento entre o aluno e o programa de estudo, em busca de ampliar e adaptar conhecimento e competências.

A avaliação formativa está no centro da formação, possui como função regular o ensino por meio de informações significativas que buscam melhorar o ensino e a aprendizagem para o desenvolvimento em sentido amplo, o que não exclui a necessidade da dimensão cumulativa em um processo formativo.

A *avaliação cumulativa* é sempre terminal, busca verificar, ao final do processo, quais aquisições em termos de conhecimentos adquiridos, para a liberação, ou não, do diploma/certificado da formação que o indivíduo se submeteu.

Com as leituras realizadas, inferimos que, sobretudo, a intenção dominante de quem avalia é que configura a avaliação como formativa – e não sua

instrumentalização operacional. Dessa forma, aquela é um processo auxiliar no ensino e aprendizagem, o que Hadji classifica como “[...] útil em situação pedagógica” (2001, p. 20), pois é uma forma de mediar o processo pedagógico e promover o ensino e a aprendizagem.

O autor assegura que “[...] a avaliação torna-se formativa na medida em que se inscreve em um projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende deixando de lado qualquer outra preocupação” (HADJI, 2001, p. 21). Portanto, a avaliação formativa não obedece a nenhum padrão metodológico, porém, há dois indicadores imprescindíveis a esta concepção: a regulação do ensino e a prática informativa, pois esses processos interagem mutuamente no processo pedagógico formativo.

Sendo assim, depreendemos dessas leituras que a avaliação formativa não é, nem poderia ser uma receita de pronta aplicação, pois descaracterizaria sua essência dinâmica e formativa de se moldar às necessidades educativas dos alunos, para garantir aprendizagens substanciais a sua formação.

2.5 Concepções e práticas avaliativas na perspectiva de estudiosos e pesquisadores

Uma vez que apontamos concepções de avaliações que buscam justificar a prática avaliativa, é conveniente ponderarmos sobre o que diz o professor Cipriano Carlos Luckesi, quando explicita: “[...] compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de vida” (LUCKESI, 2000, p. 01). Nessa ótica, a avaliação é encarada como uma ferramenta pedagógica a serviço do ensino e aprendizagem, não somente no processo educacional institucionalizado, mas também para o processo formativo como um todo.

Ainda neste mesmo sentido, Hansen e Levandovski (2016, p. 01) reiteram que

A avaliação da aprendizagem deve ser entendida como um dos aspectos do ensino pelo qual o professor estuda e interpreta os dados da aprendizagem e de seu próprio trabalho, logo, um instrumento de acompanhamento e aperfeiçoamento do processo de

aprendizagem do aluno e, bem como diagnosticar seus resultados e atribuir-lhe o valor. A avaliação da aprendizagem deve estar relacionada a uma concepção de formação de homem reflexivo, crítico e com postura cidadã.

Nessa visão, percebemos a avaliação como processo que não está limitado a uma parcela do método educativo, mas que compreenda os seres em toda sua complexidade. Constitui-se como um instrumento bilateral utilizado tanto pelo professor quanto ao aluno, por conseguinte, contribui para uma formação holística do ser.

No século XVI, apesar do objetivo de a pedagogia jesuítica ser a construção da hegemonia católica, já existia uma preocupação especial com a prática avaliativa de provas e exames, representada por sessões solenes com bancas examinadoras e comunicação pública dos resultados.

Historicamente é sabido que as práticas de exames existem há muito tempo, pois avaliar é um ato inerente ao ser humano, desde as situações mais sistêmicas até as mais banais. Como suscita Costa e Barreto (2016, p. 02), “[...] a avaliação aparece de forma quase que espontânea ou natural, como meio para acertar o percurso do caminho para garantir que seja concluído conforme o nosso desejo”. Apesar disso, sob o prisma pedagógico, essa prática se sistematiza a partir do século XVI. Assim afirma Costa e Barreto (2016, p. 04),

Exames existiam antes, mas esse tipo de exame escolar, que vivenciamos em nossas escolas hoje, foi sistematizado no decorrer do século XVI, o modelo de sociedade o qual vivemos, a sociedade burguesa, ela é excludente, os exames também o são.

Encadeamos essa discussão, segundo Hansen (2016) que elucida a introdução do termo Avaliação na década de 30, baseado no modelo Taylorista de educação, o qual reproduzia nas escolas e universidades o modelo industrial de fábrica com um currículo controlador. Acerca disso, percebemos que a nomenclatura mudou, ao passo que as práticas continuam como exames e provas.

Conforme Hansen (2016), baseada em estudos de Luckesi (2005), a avaliação já nasce como forma autoritária, com o propósito de classificação dos sujeitos, segundo suas capacidades intelectuais. Essa concepção de avaliação tem origem na escola moderna, a partir dos séculos XVI e XVII, com a prática de provas

e exames sistematizados. Consolidada pela sociedade burguesa e alicerçada no autoritarismo docente, essa prática utiliza diversos mecanismos controladores para representar os interesses daquela classe social, que limita o acesso e a permanência de crianças e jovens na escola, além de criar a ideia de mensuração, cujo objetivo é a categorização dos discentes. Quando a burguesia torna-se hegemônica e assume o poder, a Pedagogia se firma e aprimora seus mecanismos de controle e classificação. Isto reforça a seletividade escolar.

No século XVII, a Pedagogia Comeniana posiciona o professor como centro da educação. As provas e exames servem para estimular a aprendizagem com o objetivo galgar notas, logo, pouca importância era concedida aos caminhos que foram trilhados para sua obtenção. Assim sustenta Hansen (2016, p. 05),

[...] a pedagogia comeniana, dá atenção à ação do professor como centro de interesse à educação, mas também utiliza os exames como forma de estímulo aos estudantes para o trabalho intelectual da aprendizagem. Nessa pedagogia comeniana, o que predomina é a nota; não importa como elas foram obtidas nem por quais caminhos.

Neste modelo de educação, percebemos uma prática prescritiva que busca resultados em termos quantitativos em detrimento do qualitativo, na qual o professor é responsável por realizar esses exames, a fim de medir a aprendizagem adquirida pelos alunos, ignorando o processo de aquisição.

Contudo, sabemos que essas práticas se transformaram com o tempo. É nessa perspectiva que procuramos conhecer as práticas exitosas dos professores que se movimentam dentro deste quadro, buscando autonomia e liberdade pedagógica para atuar de forma positiva e diferenciada dos antigos modelos estabelecidos.

Mediante essas reflexões, enfatizamos a importância de situar os professores nessas discussões não somente como meros reprodutores das práticas executadas, mas como agentes ativos do processo, dos quais carecemos observar além do profissional apresentado. Precisamos encontrar as raízes de sua prática, na sua formação enquanto ser, como diz Nóvoa (1995, p. 25) “[...] o professor é uma pessoa. E uma parte importante da pessoa é o professor”.

Nenhuma ação é praticada ao acaso, tudo que fazemos revela quem somos como ser, nossa subjetividade, nossas concepções e nossos contextos de vida. O mesmo acontece na vida profissional. Ainda que estejamos envolvidos pelas interações sociais, nossas singularidades vão emergir, por isso que o professor é um “[...] agente pedagógico [...]” (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL, 2006, p. 04), com suas próprias convicções e influências trazidas das suas vivências.

É necessário conhecer o professor para compreender as práticas avaliativas, uma vez que este atua como seu principal ator. Acerca do docente, devemos investigar como aconteceu seu processo formativo e quais suas práticas em torno da avaliação, que se relaciona com a emissão de valores objetivos e subjetivos que envolvem ações, interações e escolhas; além das competências técnicas arroladas a aspectos profissionais, morais e éticos (VASCONCELLOS, OLIVEIRA; BERBEL, 2006).

Em suma, avaliação, seja na aprendizagem escolar uma prática focada, seja no contexto educacional geral, constitui-se como um processo formativo, reflexivo e processual que não tem fim em si mesmo. Luckesi (2006, p.28) sustenta que “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”. Logo, ela engloba e se orienta pela teoria e pela prática.

Vemos, assim, que nenhuma ação é neutra dentro da educação, portanto, com a prática avaliativa não é diferente. Então, o posicionamento do professor, mediante a avaliação ou qualquer outra ação pedagógica, não demonstra um ato isolado, mas traduz suas concepções pedagógicas enquanto pessoa e profissional.

No Quadro 1, apresentamos os modelos de avaliação, conforme a visão de alguns teóricos:

QUADRO 1 – QUADRO DEMONSTRATIVO DOS MODELOS DE AVALIAÇÃO, SEGUNDO OS PRINCIPAIS TEÓRICOS QUE EMBASAM ESTE CAPÍTULO.

Hadji	Para este autor, a avaliação engloba uma multiplicidade de formas: diagnóstica, informativa, normativa, criteriada, prognóstica, cumulativa. São diversas formas avaliativas que podem estar combinadas em um processo de avaliação formativa, cujo principal objetivo é a aprendizagem do aluno, sendo que para esse autor não existe um modelo único, nem tão pouco perfeito de se avaliar, mas existem formas adequadas a cada situação. Nenhum modelo avaliativo
-------	--

	necessariamente exclui o outro e sim se complementam.
Zabala	Para este autor, avaliação formativa é a concepção avaliativa mais adequada à contribuição das aprendizagens, ela possui como propósito a modificação e a melhora contínua do aluno, sugere um redimensionamento do que precisa melhorar em busca de novas aprendizagens, considerando as singularidades dos alunos. Para que esta se efetive, é preciso contemplar três momentos: avaliação inicial, reguladora e final integradora.
Luckesi	Na visão do autor a Avaliação precisa constituir-se diagnóstica, buscar saber o ponto de partida de cada educando e, só então, traçar os caminhos para se atingir os objetivos esperados.

Fonte: informações elaboradas pela autora deste trabalho.

Mediante dos autores lidos (Cf. Quadro 1), ponderamos que a concepção avaliativa mais coerente com o sentido pedagógico do ato de avaliar é a *Avaliação formativa*, pois esta engloba diferentes momentos da prática formativa, abstendo-se de determinismos e generalizações que desconsideram as singularidades dos alunos. É uma forma democrática que busca auxiliar docentes e discentes em direção ao objetivo da prática pedagógica, que é o ensino e a aprendizagem. De forma qualitativa, visa a uma formação integral do ser, ao invés de buscar apenas testar conhecimentos de forma prescritiva, que, por sua vez, torna-se autoritária e seletiva. Ela é, assim, uma abordagem diagnóstica para tratar aprendizagem de forma peculiar a cada situação.

3 ENTRE CAMINHOS E DESCAMINHOS, UMATRILHA

O surgimento da escrita enquanto forma de comunicação desenvolveu, nas sociedades contemporâneas, diversas formas de documentação da realidade. Com isso, permitiu a difusão de informações entre as gerações, através de registros como revistas, jornais, diários, produções científicas e autobiográficas. Porém, a escrita não é a única forma de documento que representa os fenômenos sociais. Elementos como documentos fotográficos, cinematográficos, fonográficos, entre outros, se constituem em fontes para a pesquisa social (RICHARDSON, 2011).

Nesse sentido, pesquisar implica escolher o método que explique o fenômeno investigado, pois é necessária a sistematização dos procedimentos para o alcance do objetivo proposto (RICHARDSON, 2011). A pesquisa deve ser orientada pelas regras apontadas pelo processo escolhido para interpretar o fenômeno. O método pode ser qualitativo ou quantitativo, os quais se diferenciam tanto pelas características, quanto pela abordagem da problemática.

O método quantitativo evita as interpretações subjetivas, com ênfase na quantificação, e emprega a coleta de informações e técnicas estatísticas. Limita-se às descrições, observações e classificações dos fenômenos, a partir do que é observado, livre das influências externas. Também desconsidera os contextos ou sujeitos que possam interferir na apreensão dos assuntos objetivos

Para discutirmos pesquisa qualitativa em Educação, antes de tudo, precisamos definir o que o meio científico concebe como pesquisa. Para tanto, recorreremos a Minayo (2009, p. 16), quando afirma que “[...] pesquisa é a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade”. Então, ela vai além de uma prática teórica, pois se funde na realidade para posteriormente ser discutida no campo intelectual, ou seja, é uma ação social com interesses e razões reais do meio na qual é fundada.

A abordagem qualitativa enfatiza a interpretação indutiva como característica predominante, pois não é condicionada a números ou estatísticas. Está ligada ao social, considera os sujeitos e os contextos que não podem ser quantificados, relacionando-se ao mundo dos significados, conforme explica Minayo (2009, p.21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deve ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças dos valores e das atitudes.

Portanto, podemos caracterizá-la como uma pesquisa social, preocupada com as relações humana e sociais, como estas se produzem e constroem o mundo, que cumpre o seu papel científico de comunicar. Dessa forma, os dados produzidos nesse tipo de pesquisa não são autoexplicativos e essa construção acontece no processo comunicativo (BAUER; GASKELL, 2002).

Vale ressaltar que não é pretensão, do nosso itinerário *teórico-metodológico*, julgar qual é o melhor ou mais verdadeiro método de pesquisa quantitativa ou qualitativa. Não consideramos que exista uma hierarquia entre ambas, mas sim, uma diferenciação na natureza dos objetivos pretendidos. Enquanto a pesquisa quantitativa está preocupada em dar a conhecer as regularidades (MINAYO, 2009), a qualitativa está preocupada em produzir sentidos.

Esta produção configura-se de natureza social, porque busca dar voz ao indivíduo, valendo-se das ciências humanas, fundamentadas na perspectiva sócio-histórica. Como consequência, percebemos o ser humano como sujeito histórico e produtor de sentidos, pertencente a uma realidade social passível de ser interpretada, pois os seres não são meros objetos sociais, fruto de um construto social. Como sintetiza Freitas (2002, p. 24), “A ação física do homem precisa ser compreendida como um ato, porém, este ato não pode ser compreendido fora de sua expressão ‘sínica’, que é por nós recriada” [Grifos da autora]. A autora aponta ainda que o homem se expressa através de ações por meio de atos dotados de significado – não praticados ao acaso –, que são criados e recriados pelos indivíduos em todos os espaços que ocupam.

3.1 O homem: sujeito na pesquisa

Temos como foco desta investigação a interpretação do homem sobre seus atos e o mundo que o cerca, restrito ao campo profissional da educação. Com este fim, utilizamos a pesquisa qualitativa como metodologia de pesquisa no estudo das práticas avaliativas dos professores formadores da FE–UERN.

Para compreender o homem, na perspectiva qualitativa da abordagem sócio-histórica, é preciso analisar o aspecto natural e cultural no qual ele está circunscrito, como expõem Bogdan e Biklen (1994, p.16):

Ainda que os indivíduos que fazem investigação qualitativa possam vir a seleccionar questões específicas à medida que recolhem os dados, a abordagem à investigação não é feita com o objectivo de responder a questões prévias ou de testar hipóteses. Privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.

Com isso, afirmamos que a investigação, pautada na metodologia qualitativa de pesquisa, valoriza a subjetividade a partir das vozes dos sujeitos que são interpretadas durante a investigação, o que posiciona o homem como autor e não objeto da sua história.

Em Educação, não poderíamos usar outra forma de pesquisa que não uma que compreenda o trabalho do professor em toda sua complexidade, por isso, tomamos com orientação o que Jobim, Souza e Kramer (1996, p. 15) indicam para a abordagem aqui selecionada: “O trabalho dos professores precisa ser entendido a partir de uma perspectiva que dê conta de pensar o homem em sua totalidade e em sua singularidade”. Isso porque, de forma alguma, poderíamos tornar homogêneas as práticas avaliativas dos sujeitos a serem investigados neste estudo, correndo o risco de descaracterizar tanto a ação pedagógica como a subjetividade do sujeito.

Precisamos de uma pesquisa que não separe o trabalho e a vida, pois entendemos que estas estão intrinsecamente ligadas. A esse respeito Jobim e Souza e Kramer (1996, p. 14) expõem que “Essa concepção implica entender o ato de educar de uma forma tão viva como vivo é o seu acontecer, superando as abordagens que dicotomizam trabalho e vida, tomando assim o trabalho como vida e vice-versa”. Vida e trabalho não se separam, porque a vida não está selecionada em gavetas; ela acontece em toda sua complexidade, portanto, o trabalho não está à margem da vida.

Para alcançarmos nossos objetivos, trabalhamos com dados de um questionário e uma entrevista focal, produzidos pelos professores formadores da FE/UERN. A partir dos dados, buscamos compreender, *As práticas avaliativas dos professores formadores da FE-UERN*, objeto que nos propomos a investigar. O

ponto orientador é que essas são práticas sociais que revelam uma prática não só individual, mas também coletiva nas relações docentes, discentes e institucional.

Este estudo trata-se, dessa forma, de uma pesquisa qualitativa, pela qual investigamos a problemática proposta a seguir: como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial dos pedagogos na FE–UERN. A abordagem qualitativa enfatiza a interpretação indutiva como característica predominante, apesar de existirem outras estratégias de investigação. Bogdan e Biklen (1994, p. 16) a esse respeito afirmam:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural

Cientes de que não podemos investigar todas as práticas avaliativas existentes nos diversos espaços sociais, não significa dizer que não podemos compreender como são desenvolvidas por seus sujeitos mediadores. Para tanto, utilizamo-nos das análises sobre os dados produzidos, para, a partir deles, termos uma dimensão do que acontece nas práticas avaliativas dos professores formadores da FE–UERN, o que nos possibilita ponderar a respeito de outras práticas avaliativas realizadas no ensino superior e, a partir de então, refletir sobre o singular no universal social e histórico expressos em uma práxis individual.

Para tanto, trabalhamos com materiais publicados que abordam o objeto proposto, uma vez que buscamos compreender uma concepção de avaliação que precisa ser desvelada por professores e demais profissionais da educação. Realizamos o trabalho por meio dos seguintes passos metodológicos: seleção dos materiais como livros, artigos e outros que abordam o tema e uma pesquisa de campo na qual empregamos um questionário produzido com a ferramenta *google docs*. Para respondê-lo, selecionamos um grupo de professores da FE–UERN no Campus Central de Mossoró. Usamos como critério para a seleção, na escolha dos

sujeitos de pesquisa, os seguintes preceitos que estavam relacionados ao nosso objeto de estudo inicial:

- a) Ser professor (a) da UERN;
- b) Ter atuado ou estar atuando na Faculdade de Educação, no curso de Pedagogia;
- c) Ter interesse em participar da pesquisa e;
- d) Sua atuação contemplar a cronologia que estabelecemos para nossa pesquisa.

Buscamos como sujeitos da pesquisa professores dos anos 1970, 1980, 1990 e 2000, para que possamos traçar um paralelo entre estas épocas – como foram realizadas as práticas avaliativas destes/as professores/as e como estas se transformam no decorrer do tempo.

Inicialmente nosso objeto de pesquisa era as *Memórias Avaliativas dos Professores formadores da FE/UERN*, daí esse recorte temporal. Porém, posterior ao processo de qualificação, consideramos as reflexões suscitadas pela banca, em relação ao tempo ser insuficiente para uma pesquisa na linha de construção das memórias avaliativas, decidimos mudar o objeto para as *Práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN*.

Usamos como instrumento de pesquisa questionários, entrevistas e análise documental. Escolhemos o questionário por ser um dispositivo que além de "[...] permitir observar as características de um indivíduo ou grupo" (RICHARDSON 2011, p. 189), fornece um ponto de partida, abre uma porta para um diálogo com os participantes da pesquisa. Esta interação pode ser propiciada na construção das perguntas que podem ser unidimensionais, que são de característica fechada, ou múltiplas, porque assumem um caráter aberto (RICHARDSON, 2011).

Nossa pesquisa destaca-se como de cunho qualitativo. Nesse sentido, optamos por perguntas múltiplas e abertas, em razão de o questionário não ter fim em si mesmo, pois ele foi antecedente à entrevista. Consideramos que os dados produzidos por esta ferramenta são indispensáveis a uma descrição adequada do grupo a ser pesquisado, além de contribuir para compreensão das ações e dos contextos. A este respeito Richardson (2011, p. 189) afirma que uma descrição adequada das características de um grupo não apenas beneficia a análise a ser feita por um pesquisador, mas também pode ajudar outros especialistas, tais como

planejadores, administradores e outros". Diante disso, percebemos a utilidade desse instrumento.

3.2 O questionário

Baseados em estudos de Gil (1999, p.121), definimos questionário como um roteiro de questões que buscam "[...] informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc".

Fizemos essa escolha por entendermos que essa ferramenta apresenta muitas vantagens na pesquisa qualitativa, pois mesmo que sejam selecionadas questões específicas, nosso objetivo não é testar hipóteses e sim compreender/interpretar os comportamentos e ações a partir da perspectiva do sujeito (BOGDAN; BIKLEN, 1994), ao mesmo tempo em que é feita a construção de dados.

Por trabalharmos com a natureza qualitativa, buscamos uma interpretação das realidades sociais (GASKELL; ALLUM 2002). Nesse contexto, o questionário insere-se como um instrumento acessível pelo baixo custo e versatilidade, com potencial para produzir subsídios relevantes que contribuam com nossa pesquisa. Assim, geraram-se dados que nos possibilitaram conhecer os sujeitos, delineou-se a prática avaliativa e desvelaram-se questões pessoais e profissionais mediante proposições como idade, sexo, formação acadêmica e opções por práticas exercidas e vivenciadas no seu cotidiano profissional. Como sustenta Richardson (2011, p. 189):

Geralmente, os questionários cumprem pelo menos duas funções: descrever características e medir determinadas variáveis de um grupo social. A informação obtida por meio de questionário permite observar as características de um indivíduo ou grupo. Por exemplo: sexo, idade, estado civil, nível de escolaridade, preferência política etc.

Vale salientar que o que encontramos no decorrer da pesquisa depende em grande parte das perguntas realizadas, ou seja, se elas são de características abertas ou fechadas. Utilizamos perguntas abertas e fechadas, pois esse modelo contempla melhor nosso objetivo, de não somente traçar o perfil das práticas

avaliativas exercidas pelos sujeitos, mas de priorizar a subjetividade destes possibilitando-lhes que se situem como seres humanos, com interesses e escolhas divergentes. Além disso, permitiu ao entrevistador aprofundar seus conhecimentos sobre a problemática suscitada.

Para tanto, selecionamos um grupo de professores, cujas práticas correspondessem às décadas de 1970, 1980, 1990 e 2000. Nesse momento, buscamos compreender os sujeitos e suas práticas, como eles foram construindo-as no decorrer do tempo, através de uma interação simples, porém rica em conteúdo, levando-se em consideração que “Toda coleta de dados, escrita ou oral, é um processo de interação entre pessoas” (RICHARDSON 2010, p. 201). Portanto, escolhemos o questionário por entendemos que ele, além de ser um meio de interação entre entrevistador e entrevistado, é um ótimo instrumento para produzir dados.

É importante que explicitemos o nosso pensamento sobre a *geração de dados*. Por trabalharmos com pessoas, não consideramos a possibilidade de se *coletar* dados, mas sim a sua produção, já que não consideramos os participantes objetos os quais analisaremos, mas, sim, pessoas pensantes que estão participando ativamente da pesquisa, e os dados produzidos são consequências dessa relação intelectual e afetiva entre pesquisador e participantes.

O questionário foi composto por vinte e três perguntas. Dividimos em blocos temáticos, nos quais tratamos de conteúdos sobre fatos, crenças, atitudes e comportamentos. Os blocos mesclam essas categorias por meio de perguntas abertas e fechadas que envolvem o concreto, sentimentos, padrões de ação e as razões conscientes de crenças.

O primeiro bloco, *Caracterização do sujeito participante da pesquisa*, as perguntas referem-se a fatos, pois elas se direcionam a dados concretos de fácil verificação.

Já no segundo bloco, *Caracterização dos modelos de avaliação ao longo da experiência docente*, as questões estão ligadas às crenças e atitudes. Estas investigam a subjetividade com ênfase no que pensam, esperam ou preferem os sujeitos, durante a sua profissão, suas memórias construídas sobre esse tema.

No terceiro bloco, *Memórias sobre as experiências com as práticas avaliadoras*, os questionamentos estão relacionados a sentimentos e

comportamentos passados e presentes. Procuramos saber como os professores realizavam e realizam suas práticas avaliativas. Além disso, essas questões se colocam como possibilidades comunicativas, com a indicação de informações mais detalhadas sobre as experiências com as práticas avaliativas na docência dos docentes participantes.

Em síntese, mediante esse roteiro tencionamos compreender qual a concepção do entrevistado sobre a prática avaliativa, como era feita a avaliação de diferentes períodos e saber como os professores formadores compreendem essa trajetória de práticas avaliativas, construídas ao longo do tempo; e, assim, contribuir com a prática docente para o ensino e aprendizagem dos graduandos do curso de Pedagogia da UERN.

3.3 A entrevista

A entrevista aprofunda o trabalho iniciado pelo questionário, pois, como citam Bogdan e Biklen (1994, p.134), ela é “[...] utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Então, esse instrumento permite aprofundar questões advindas do questionário, porque possibilita aos participantes se expressarem de forma direta, tanto em relação ao entrevistador como aos demais participantes da pesquisa, além de proporcionar um diálogo proveitoso e intencional que é direcionado por uma das pessoas que visa saber sobre as demais (BOGDAN; BIKLEN, 1994).

Para conceituar o termo *entrevista*, recorreremos a Richardson (2011, p. 207-208), para quem:

O termo entrevista é constituído de duas palavras, entre e vista. Vista refere-se ao ato de ver, ter preocupação de algo. Entre indica a relação de lugar ou estado no espaço que separa duas pessoas ou coisas. Portanto, o termo entrevista refere-se ao ato de perceber, realizado entre duas pessoas.

Vemos o desenho de uma relação entre pessoas que precisam de comunicação entre si para se perceber, através de uma interação amistosa e respeitável, em sentido horizontal, na qual uma adentre naturalmente no universo da outra, de forma não invasiva. Como diz Minayo (2009, p. 61), “[...] o campo da

pesquisa social não é transparente”, é preciso que os atores (entrevistador e entrevistado) se desvelem. Estes só o podem por meio da influência mútua e do diálogo.

A importância da entrevista para a pesquisa social se concretiza quando compreendemos que esta trabalha especificamente com as pessoas e suas ações, seja no grupo ou no individual (MINAYO, 2009). Ela, enquanto instrumento metodológico possibilita a interação entre os sujeitos da pesquisa que não estão engessados, mas se relacionam entre si.

Além disso, May (2004, p.145) diz que “As entrevistas geram compreensões ricas das biografias, experiências, opiniões, valores, aspirações, atitudes e sentimentos das pessoas”. E quando estes fatores são discutidos no grupo, certamente o trabalho é enriquecido devido às variedades suscitadas das subjetividades que estão em confronto. Para este fim, o modelo de pesquisa pelo qual optamos, a entrevista semiestruturada, oferece a oportunidade de estarmos entre os métodos estruturados e focalizados, mesclando as duas técnicas, como explica May (2004, p. 148):

Entre os métodos estruturados e os focalizados existe um que utiliza técnicas de ambos. [Entrevista semiestruturada]. As perguntas são normalmente especificadas, mas o entrevistador está mais livre para ir além das respostas de uma maneira que pareceria prejudicial para as metas de padronização e comparabilidade [...]. Isso permite que ele tenha mais espaço para sondar além das respostas e, assim, estabelecer um diálogo com o entrevistado.

Como não trabalhamos com coleta de dados, segundo a pesquisa quantitativa, mas sim com *geração de dados*, característica da pesquisa qualitativa, a entrevista focal semiestruturada é um excelente instrumento. Ela proporciona o diálogo interativo que se mostra espontâneo, norteado por um roteiro previamente pensado com temas que precisam ser suscitados e não com o objetivo de engessar a conversa.

Com essa exposição, consideramos a entrevista a forma mais adequada de interação com os atores sociais e suas relações. Como nossa intenção é compreender como é concebida a avaliação em sala de aula do Ensino Superior do curso de Pedagogia da FE–UERN, no campus de Mossoró, entendemos que a entrevista produziu um meio de valorizar a subjetividade da pessoa que está sendo

entrevistada, dando-lhe voz, para que seus sentimentos, experiências e ações fossem explicitadas por elas mesmas.

Dessa forma, intencionamos em realizar uma entrevista focal semiestruturada, com perguntas abertas, que possibilitassem aos sujeitos expressarem-se de forma orientada, porém flexível. Entendemos a flexibilidade sob a ótica de Bogdan e Biklen (1994, p.137), quando sustentam que “Ser flexível significa responder à situação imediata, ao entrevistado sentado à sua frente e não a um conjunto de procedimentos ou estereótipos predeterminados”. Portanto, é produzir dados que auxiliem a responder a problemática proposta. No caso especial deste estudo, *como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial dos pedagogos na FE-UERN?*

Usamos como técnica de pesquisa o grupo focal que, segundo Powell e Single (1996 *apud* GATTI, 2012, p. 7), certificam que “Um grupo focal é um conjunto de pessoas selecionadas e reunidas por pesquisadores para discutir e comentar um tema, que é objeto de pesquisa, a partir de sua experiência pessoal”. Em outras palavras, isso significa dizer que realizamos uma experiência coletiva na qual um grupo de pessoas interage e debate determinado assunto. Como resultado dessas interações, há um clareamento de atitudes e encorajamento de comunicações entre os participantes, o que facilita a expressão de ideias e experiências, que não seriam desenvolvidas individualmente, favorecendo também a percepção da realidade por determinados grupos sociais.

A constituição do grupo focal é definida em função do problema de pesquisa, segundo alguns critérios e metas para a escolha dos participantes. São considerados os pontos em comuns e divergentes com o propósito de enriquecer o diálogo à medida que mais dados são produzidos. Assim, cada um é livre para expressar e defender suas ideias, além de poder relacioná-las com outras percepções. Neste sentido, Gatti (2012, p.39) assegura que “[...] o processo grupal desencadeado é vital para trazer elementos que provoquem novas reflexões sobre o problema”. Essas discussões são pertinentes ao grupo, pois, no momento em que o participante se pronuncia diante de todos, ele reafirma suas ideias de forma mais organizada e refletida. Nesse momento, é preciso clareza e argumentação sobre o que se fala, isto exige um maior raciocínio e reflexão acerca do tema discutido.

Na pesquisa utilizamos a entrevista focal semiestruturada. Trabalhamos com um grupo de professores e um roteiro de perguntas que serviram de orientação para o diálogo entre participantes e entrevistador. Baseadas em critérios preestabelecidos no questionário, escolhemos o grupo de quatro professores do curso de pedagogia da FE–UERN. Já o roteiro, construído previamente a partir do questionário, objetivou preencher algumas lacunas persistentes, porém sabemos que este não se constituía em um itinerário fechado, mas um norte que favoreceu a interação entre participantes e entrevistador.

3.4 Lócus da pesquisa

Não poderíamos fazer a pesquisa sem caracterizar o lugar onde a realizamos, a Faculdade de Educação – FE–UERN, *campus* Mossoró. Para entender como nasceu o curso de Pedagogia, buscamos essa historicização, por meio dos estudos realizados pela professora Costa (2014), que investigou detalhadamente a origem dessa faculdade.

As autoras informam que a FE foi criada em 16 de novembro em 1967, pelo Conselho Estadual de Educação e Cultura. Inicialmente era composta pelo conselho departamental, departamentos e diretoria e oferecia cursos de História, Geografia, Ciências Sociais, Pedagogia e Letras.

Para o reconhecimento da Faculdade de Educação, a diretora do ensino superior, Elza Nogueira, formou uma comissão com professores e inspetores do Ministério da Educação de outros estados, como Bahia e Pernambuco, para avaliar as condições de funcionamento da FE. O reconhecimento aconteceu sob o Decreto Oficial nº 72.263, de 15 de maio de 1973.

Analisado e aprovado pelo Conselho Nacional de Educação, o curso de Pedagogia da FE–UERN foi inserido em cartório pela Lei Municipal 20/1968, de Mossoró/RN e autorizado pelo Decreto Estadual nº 5.025, em 14 de novembro de 1968.

Em 1969, a Faculdade de Educação foi dirigida pelo Padre Sátiro Cavalcanti Dantas, que, na época, era composta pelos Departamentos de Teorias e Métodos e Psicologia. Em 1973, a professora Maria Estela Holanda Campelo assumiu a diretoria da FE, pela Lei nº 01/1973 e Portaria 27/1973. Em maio desse mesmo ano, foi concedido o reconhecimento do curso pelo Decreto nº 72.263, com habilitação

em Administração escolar de primeiro e segundo grau e Magistério de Matérias Pedagógicas do Segundo Grau. Ainda nessa gestão, em 1977, o professor Pe. Sátiro retorna à direção através do Ato 23/1977 até abril de 1981.

Concluída a gestão do Pe. Sátiro foi nomeada pelo então prefeito João Newton da Escóssia para um mandato de diretoria de quatro anos Maria Ecidete de Oliveira e como vice-diretora Girlene de Farias Nobre. Seu principal projeto de alfabetização tinha como base levar estagiários para a zona rural de Mossoró.

De 1985 a 1989, assume a direção da FE a professora Maria José Frota dos Santos. Esse período é marcado pela luta da estadualização da universidade. Em 08 de janeiro de 1987, o governador Radir Pereira sancionou a incorporação da Fundação Universidade Regional do Rio Grande do Norte (FURRN) à Administração Pública. Antes era paga pelos estudantes e recebia recursos do município, os quais eram escassos. Com a vinculação à Secretaria da Educação e Cultura do Rio Grande do Norte, as condições financeiras da UERN melhoraram. Na noite de estadualização, o então reitor Pe. Sátiro entregou o cargo ao professor Antônio de Farias Capistrano.

A formação dos professores, na década de 1970, em todo Brasil, priorizava o técnico em vez do político. Na UERN não foi diferente, o curso de Pedagogia nasce voltado às exigências da reforma universitária, como afirmam Costa, Oliveira e Freire (2014, p.21):

[...] a Faculdade de Educação, tendo sua direção confiada ao professor José de Freitas Nobre, estava perfeitamente enquadrada dentro do espírito da reforma universitária e planejava suas atividades para o ano 1971, objetivando três linhas básicas da citada reforma: ensino pesquisa e extensão.

A formação dos professores, antes da Universidade, acontecia na Escola Normal. A maioria do corpo docente em educação possuía somente a graduação e a contratação desses profissionais ocorria mediante convites dos grupos, social e politicamente hegemônicos do município de Mossoró.

Até 1973, a FE oferecia o curso de Pedagogia com habilitação em Administração Escolar. No ano de 1974, passou a ofertar a habilitação em Supervisão Educacional. Já em 1978, a FE trouxe a habilitação em Orientação Educacional. Essas mudanças alteraram a grade curricular do curso, porém sem

uma discussão efetiva sobre a estrutura curricular. Depreendemos da história que, até 1982, o objetivo do curso era formar professores e especialistas para atuar em escolas de primeiro e segundo grau.

Somente em 1984, iniciou-se uma discussão sobre a formação do professor e da estrutura do curso de Pedagogia, culminando com a reformulação curricular em 1994. A comissão responsável pela reformulação do currículo orientou-se pela base comum nacional que reivindicava uma formação crítica que contemplasse as dimensões profissionais, políticas e epistemológicas. Com isso, buscava-se desenvolver nos formandos o saber fazer, a conscientização crítica e o conhecimento científico.

Em 1995, com a aprovação do novo currículo do curso a FE–UERN, passou a oferecer a habilitação em Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais. Em 1998, devido à exigência da carga horária para a prática de ensino, com o mínimo de trezentas horas, com base Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96, artigo 65, a nomenclatura mudou de Magistério da Educação Infantil e Séries Iniciais para Magistério das Séries iniciais do Ensino Fundamental.

A partir das diversas transformações, das diferentes gestões, das lutas enfrentadas no espaço acadêmico e também político em busca da democratização da Universidade, baseada no diálogo, chegamos ao consenso de eleições diretas para reitor da referida instituição, direito adquirido em 1997. Nesse mesmo ano, agruparam-se os departamentos de Teorias e Métodos, Psicologia e Administração para formar o Departamento de Educação.

Portanto, em termos históricos, a Faculdade de Educação da UERN participou de transformações em que coexistem concepções formativas relacionadas à prática dos docentes, desde sua criação até o momento atual. Mesmo assim, pouco se sabe sobre as práticas avaliativas ali realizadas, em diferentes épocas, tampouco sobre como os docentes compreendem e produzem seus discursos sobre o ato de avaliar. Motivo pelo qual sentimo-nos motivadas a conhecer – nesses lócus – a posição sobre as práticas avaliativas que estão inseridas nas ações docentes.

3.5 Sujeitos da pesquisa

Neste item, apresentamos os sujeitos participantes deste estudo, informando as principais características de cada um em relação ao tema deste trabalho.

Assim, para denominarmos cada participante desta investigação, utilizamos a abreviação D, de docente, seguida de uma sequência numérica. Agimos desse modo, no sentido de preservar a identidade dos participantes colaboradores em todas as fases da pesquisa.

Os docentes selecionados foram escolhidos com base nos seguintes critérios:

- a) Ser professor da UERN;
- b) Ter participado do questionário realizado nesta pesquisa e
- c) Ter interesse e disponibilidade em participar da entrevista.

Nesse sentido, ao todo, sete professores responderam ao questionário e quatro professores participaram da entrevista. O número menor de docentes entrevistados deve-se ao fato de ser suficiente a natureza da nossa pesquisa. Um número maior dificultaria no tratamento dos dados, o que pode implicar na qualidade das análises, pois nossa pesquisa não está condicionada a números, ela é de caráter qualitativo, levando em consideração, os seres os contextos e os significados (MINAYO, 2009).

Assim, para essa caracterização, temos a presença de professores efetivos e substitutos, professores em fases diferentes de estudo continuado (Mestrado e Doutorado), professores em fase de aposentadoria e professores que estão em início da carreira docente no nível Superior de Ensino. Além disso, possui experiência variada tanto no curso de Pedagogia, com disciplinas diversificadas, quanto em cursos de Graduação que possuem disciplinas pedagógicas.

D1 – professora efetiva da UERN desde 1994, encontra-se na faixa etária dos cinquenta anos, lecionou no Curso de Pedagogia as disciplinas de Ensino de Matemática, Estágio Supervisionado, Didática e atualmente atuam coma disciplina Gestão dos Processos Educativos.

D2 – professor efetivo da UERN desde 1996, encontra-se na faixa etária de 40 a 50 anos, lecionou nos cursos de Pedagogia, Letras, Física, Matemática, Educação Física e Enfermagem. Ele não especificou as disciplinas.

D3 – é professora aposentada da UERN, atuou do ano de 1996 a 2015, lecionando em vários períodos (2º, 3º, 7º e 8º) do curso de pedagogia.

D4 – professor substituto da UERN está na faixa etária de 30 a 40 aos, atua desde o ano de 2015, lecionou nas turmas do 1º ao 8º período, nas turmas de Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, Letras e Enfermagem.

D5 – professora efetiva da UERN, desde ano de 2010, leciona em média duas turmas do curso de Pedagogia por semestre.

D6 – professora substituta da UERN, desde o ano de 2013, encontra-se na faixa etária de 30 a 50, lecionou do 2º ao 7º período do curso de pedagogia.

D7 é – professor efetivo da UERN, desde o ano 1982, está na faixa etária dos 50. Lecionou nas turmas de Psicologia da Aprendizagem, Psicologia da Personalidade, Psicologia Social, Psicologia da Criança, da Adolescência, Psicologia Jurídica, Psicologia Geral, Ensino de Geografia, Estudos Acadêmicos II, Práticas Pedagógicas Programadas I, Corpo Movimento e Ludicidade, Didática, Educação Especial, Educação Especial e Inclusão, Orientação de Monografia e Fundamentos Biológicos da Educação.

Todos esses professores iniciaram sua carreira docente no Ensino Superior, lecionando no curso de Pedagogia da UERN.

3.6 Fases da Pesquisa

O percurso metodológico deste estudo constitui-se de dois momentos basilares: o primeiro trata das discussões teóricas sob a ótica de diversos autores como: Zabala (2010), Afonso (2013), Hadji (2001) Luckesi (2006), Lima (2015), Vasconcellos, Oliveira e Barbel (2006), Hansen (2016), Gatti (2003), Polidori, Aroujo e Barreyro (2006) e Hoffman (2011), os quais suscitam reflexões sobre as práticas avaliativas e a importância de se discutir o tema *avaliação* na formação de professores. Para o processo metodológico, apoiamo-nos em autores como Richardson (2010), Bogdan e Biklen (2010), Minayo (2011), May (2004), Jobim, Souza e Kramer (1996) e Gatti (2012).

O segundo momento, a fase empírica, é composta por duas etapas, a primeira é a realização de um questionário, publicado *online* para um grupo de sete professores formadores do Curso de Pedagogia da UERN do campus de Mossoró. No segundo momento, é selecionado um grupo de cinco professores dos quais responderam o questionário para uma entrevista focal.

Posterior a essas etapas, partimos para a análise dos dados à luz dos teóricos estudados, sob os quais desenvolvemos reflexões e considerações que pudessem interpretar os dados construídos. Aspiramos como pesquisadora produzir um trabalho científico qualitativo que amplie o referencial teórico sobre o tema em

debate, haja vista sua importância no processo formativo dos educandos em geral e, sobretudo, de professores.

3.7 Categorias de Pesquisa

Tomando como orientação os autores mencionados acima, estabelecemos como categorias, *a priori*, ou seja, aquelas que iluminaram a fase empírica tanto na elaboração dos questionários quanto na elaboração do roteiro da entrevista, os seguintes aspectos para a apreensão das práticas avaliativas dos sujeitos colaboradores:

- As práticas avaliativas no contexto da FE;
- Interferência da avaliação no processo de aprendizagem;
- Importância do ato de se avaliar;
- Modelos de avaliações existentes na prática dos docentes;
- Modelos ineficientes ou pouco eficientes de avaliação
- Dificuldades com o ato de avaliar e
- Compreensão do ato de avaliar.

Em seguida, após a imersão nos dados discursivos, passamos a perceber, no conjunto de dados construídos, que as respostas ao questionário e ao que foi conversado na entrevista geraram categorias *a posteriori*, reorganizadas a partir dos seguintes critérios:

- O processo avaliativo e sua instrumentalização na FE–UERN;
- Percepção docente das práticas avaliativas ao longo do tempo;
- Modelos de avaliações da fase madura e experiente;
- Importância do ato de se avaliar o processo de ensino e aprendizagem no Curso de Pedagogia;
- Dificuldades com o ato de avaliar;
- Compreensão do ato de avaliar e
- O que é dito para os estudantes sobre o ato de avaliar

A elaboração dessas categorias iluminou a discussão e a compreensão dos resultados desta pesquisa, conforme o leitor verá no capítulo quatro, mais à frente.

4 VOZES DOCENTES SOBRE AS AVALIAÇÕES NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UERN

Neste capítulo, temos como desígnio a análise dos dados produzidos com o questionário e a entrevista focal, para o alcance do objetivo geral desta investigação que consiste em compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN, campus de Mossoró; e dos seguintes objetivos específicos: destacar as diferentes concepções avaliativas vigentes nas práticas educativas; definir qual a importância das práticas avaliativas para os professores formadores no ensino superior e situar como é realizada a avaliação da Faculdade de Educação – FE, do Campus de Mossoró, levando em conta as vozes de diferentes docentes.

A fim de atingir essa meta, elaboramos um questionário *online*, através da ferramenta *Google Docs* (APÊNDICE 1), que foi enviado para o *email* pessoal de sete professores da FE/UERN, no qual foram explicitadas vinte três questões de características abertas e fechadas, respondidas também *online*. O questionário foi constituído de três blocos temáticos: caracterização do sujeito participante da pesquisa, caracterização dos modelos de avaliação ao longo da experiência docente e memórias docentes sobre as experiências com as práticas avaliadoras.

Trabalhamos com a entrevista focal aplicada a um grupo de quatro professores, selecionados a partir do questionário. A princípio, selecionamos cinco professores, mas uma professora não pôde comparecer no dia previsto, então, ficamos com quatro participantes. A entrevista foi realizada com esse grupo focal em forma de um diálogo interativo entre entrevistador e todos entrevistados, mediante perguntas realizadas sobre o tema *avaliação*. Utilizamos um aparelho de multimídia para expor a todos as perguntas e, concomitantemente, gerar a conversação, registrada

No processo de construção das análises consideramos indispensável criar categorias específicas, para que o objeto de estudo possa ser melhor trabalhado e compreendido, e, assim, aproxime-nos dos objetivos da pesquisa. Relembramos as categorias construídas para esta discussão: as práticas avaliativas no contexto da FE; interferência da avaliação no processo de aprendizagem; importância do ato de

se avaliar; modelos de avaliações existentes na prática dos docentes; modelos ineficientes ou pouco eficientes de avaliação; dificuldades com o ato de avaliar e compreensão do ato de avaliar.

4.1 Questionário: investigação das práticas avaliativas

– O processo avaliativo e sua instrumentalização na FE – UERN

Nesse item, apresentamos o que foi informado pelos docentes colaboradores deste estudo e como eles desenvolvem sua prática avaliativa na sala de aula. Além disso, apresentamos quais instrumentos são utilizados para a realização do processo avaliativo.

É sabido que os docentes utilizam instrumentos variados em suas experiências práticas. Com base nisso, lembramos o que Hadji (2001) trata a respeito dessa diversidade de instrumentos avaliativos, quando diz que a avaliação formativa não obedece a um modelo padrão, mas, antes, reside na multiplicidade que o professor trabalha para atingir seus objetivos pedagógicos. Isso explica que, na prática dos docentes da FE–UERN, a variedade de instrumentos também está presente, em fases distintas, desde a iniciação à docência até o momento atual que eles exercem sua profissão.

Quando questionados sobre as práticas avaliativas em diferentes etapas da experiência com o curso de Pedagogia, os docentes participantes informaram que há práticas que perduram desde a fase inicial, além de outras que foram abolidas.

No Quadro 02, são destacadas as principais práticas que permanecem na experiência com a docência. Entre elas, fica evidenciado que a *avaliação escrita* é um instrumento usado fortemente pelos docentes. Essa avaliação tanto pode ser elaborada com questões abertas, de modo individual ou coletivo.

QUADRO 02 – PRÁTICAS AVALIATIVAS DO PASSADO QUE PERDURAM

Qual tipo de prática avaliativa que você usou no passado e continua utilizando nos dias atuais? Por que ainda considera válido utilizar essa forma de avaliar?

D1: Prova escrita e individual; trabalhos escritos individuais e em grupos, mesmo quando são apresentados oralmente em sala porque é uma oportunidade de o professor conhecer melhor o nível de discussão e organização do pensamento do aluno, e daí ajudá-lo nessa construção. Pois temos encontrado alunos com muita dificuldade em articular ideias e

fundamentá-las com coerência no texto escrito. Se não desenvolvemos essa prática, que não se resume ao momento da avaliação contribuimos para que o aluno não desenvolva essa prática necessária ao trabalho docente.
D2: Todas as formas de avaliação são válidas, devendo ser verificadas as formas adequadas para cada caso.
D3: Avaliação escrita com questões abertas. Considero válido, pois após corrigir é possível o aluno refazer as questões conforme o entendimento com a turma.
D4: Seminários. É pertinente especialmente para licenciatura por trabalhar a comunicação oral e a capacidade de organização das ideias, habilidades necessárias à prática docente.
D5: avaliação escrita, para mim é o momento que o aluno precisa sistematizar o que aprendeu, organizar suas ideias, e expressar através da escrita.
D6: avaliações com questões abertas, porque acredito que contribua para a reflexão do assunto abordado e construção de novos conhecimentos.
D7: avaliações que permitam a criatividade e compreensão do aluno e a relação com outro conhecimento.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 2.

De acordo com os docentes, há aqueles que consideram um tipo especificamente eficiente e outros que tomam todas as formas avaliativas como válidas, inclusive, com foco para a criatividade e a compreensão. Outro conhecimento é o caso de D2, quando diz: *“todas as formas de avaliação são válidas, devendo ser verificadas as formas adequadas para cada caso”*. Então, para ele, não há avaliação ineficiente, o que carece de ser observado é a forma avaliativa que cada situação precisa. Isso está de acordo com a posição de Zabala (2010), quando afirma que, ao considerarmos as singularidades, não podemos estabelecer níveis universais, logo, entendemos que não poderíamos generalizar um modelo avaliativo como ideal ou ineficiente.

Já D1, D3, D5 e D6 preservam as avaliações escritas com prioridade nas questões abertas, pois as consideram o instrumento mais adequado para o aluno sistematizar seus pensamentos, na medida que expressam suas ideias através da escrita, além de suscitar reflexões que conduzem a novas aprendizagens.

D4 mantém a prática avaliativa do seminário, pois ele a considera pertinente ao desenvolvimento da comunicação oral e da organização das ideias. Essas habilidades não podem ser negligenciadas durante a formação, pois são necessárias à profissão docente.

Em decorrência dessa análise, ponderamos que não existe um modelo perfeito de avaliação. Consideramos ainda que não há um modo único de ensino e aprendizagem, tampouco da avaliação, e precisamos analisar as peculiaridades dos discentes, conforme a perspectiva de Zabala (2010, p.199): “Quando o ponto de

partida é a singularidade de cada aluno, é impossível estabelecer níveis universais”. A partir desse pressuposto, entendemos que os docentes da FE não possuem um modelo único de avaliar, existe o mais adequado à determinada situação, devido às necessidades das pessoas envolvidas.

Em relação às práticas avaliativas abolidas (Quadro 03) observamos que os professores não apresentam um consenso em relação a um único instrumento também. As escolhas de suas avaliações estão atreladas ao que eles consideram o melhor caminho na construção da aprendizagem, ainda que cada um assuma pontos de vista divergentes. É o caso da D1, que aboliu os seminários da sua prática avaliativa, pois os considera “*infrutíferos à aprendizagem*” [informação retirada literalmente do questionário]. Ela alega que os alunos leem o assunto superficialmente, além de fragmentar as partes do texto, fragilizando a aprendizagem.

QUADRO 03 – PRÁTICAS AVALIATIVAS ABOLIDAS

D1: Seminários
D3: D5 e D7 Questões de múltipla escolha
D4: Avaliação por avaliar

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 2.

O D4 possui uma visão diferente, conforme vemos no Quadro 02, quando ele informa que utiliza os seminários, dizendo que esses são pertinentes à formação docente, por contribuírem com o desenvolvimento de habilidades orais necessárias à docência. Ao que percebemos que não existe um modelo único ou perfeito de avaliação, cada docente direciona sua prática de acordo com seus objetivos educacionais, o que vai ao encontro da concepção de Hadji (2001), que afirma ser a avaliação formativa um caminho lógico de uma prática avaliativa para a escola. A avaliação deve servir aos interesses educativos da escola e do professor, então, os instrumentos precisam ser escolhidos de acordo com os objetivos a serem desenvolvidos, pois, fora disso, o processo avaliativo perde sua lógica.

D4 e D5 eliminaram de suas práticas as avaliações de múltipla escolha, por compreenderem que estas não suprem as necessidades formativas do professor, devido as suas características puramente objetivas tenderem a limitar o raciocínio e a criatividade, o que conduz os alunos a decorar os assuntos desprovidos de uma

reflexão crítica. Esse tipo de avaliação, como vimos anteriormente, é classificada por Lima (2015) como *educação contábil*, por ser desprovida de características interpretativas, limitando-se apenas a mensurações, o que a torna racionalista e técnica.

– Percepção docente das práticas avaliativas ao longo do tempo

Esta discussão analisa as informações a respeito das transformações que vem ocorrendo desde o início da carreira docente até os dias atuais, pois sabemos que o ser humano é um ser social e histórico que está em constante transformação, assim como a realidade em que vive. Nesse sentido, o trabalho do professor precisa de uma perspectiva do pensar do ser em sua totalidade e singularidade, para que assim suas ações ganhem sentido (JOBIM; SOUZA; KRAMER, 1996).

Como a Figura 01 indica, os docentes percebem que houve, do início da atividade docente na FE – UERN aos tempos atuais, mudanças nas práticas avaliativas. Quando perguntados sobre o que é percebido sobre essas mudanças, 28,58 % declaram que as práticas avaliativas continuam as mesmas. No entanto, 14,29 % informam que mudaram e o restante 57,14% entendem que estão mudando. Isso corrobora com a posição de Vasconcellos, Oliveira e Barbel (2006, p. 445), quando estes afirmam que

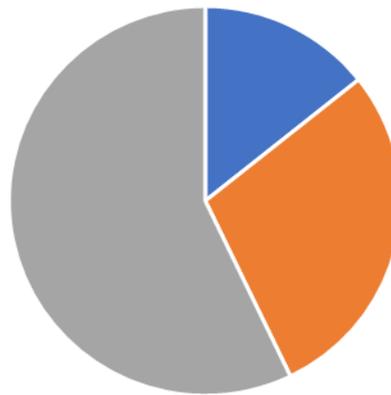
[...] a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo.

O apontamento dos autores nos faz refletir que a docência não é uma ação isolada, mas, sim, um reflexo das concepções coletivas, que são instituídas nas escolas. Sendo assim, corroboramos com a perspectiva de Luckesi (2006) quando defende que precisamos ser conscientes de que a escola se realiza no âmbito de um modelo de sociedade que forja um modelo de educação, de acordo com anseios da sociedade vigente.

Ela depende dos professores e da sociedade, como um todo, para que a oriente segundo suas necessidades e que possa se adequar e buscar atingir os anseios sociais, pois todos os envolvidos no processo educativo são seres sociais

que orientam e são orientados politicamente, socialmente e pedagogicamente pela sociedade. O mesmo acontece com a avaliação enquanto processo formativo.

FIGURA 01 – TRANSFORMAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS DO INÍCIO DE CARREIRA ATÉ OS DIAS ATUAIS



■ Mudaram ■ Continuam as mesmas ■ Estão mudando

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 2.

No Quadro 03 (Cf. página 77, os docentes apresentam variadas formas de avaliação que utilizaram no passado. Vemos que elas são instrumentos avaliativos ainda presentes no cotidiano atual, como: seminários, provas discursivas com questões fechadas, interpretação de texto, relatórios, questões de múltipla, escolha, entre outras.

D2 limita-se a dizer que sua prática, desde que começou a lecionar na universidade, não era diferente da de hoje. Estamos de acordo, pois o único elemento inovador citado foi a pesquisa.

A maioria dos professores afirma que a prática avaliativa da FE – UERN está mudando, apesar de os instrumentos avaliativos permanecerem os mesmos. Deprendemos dessas vozes que o modo de pensar dos professores sobre o processo avaliativo é o que se modifica. Os docentes estão mais reflexivos, no momento da entrevista, D7 afirma “o próprio processo de ensinar/aprender nos ensina muito, pois devemos estar atentos para as observações feitas pelos alunos, como também os estudos feitos na faculdade de educação sobre processo avaliativo”.

À medida que os profissionais amadurecem em sua profissão eles mudam suas relações com os alunos e com a avaliação, enquanto processo formativo. Isto é bem presente na fala da D5, quando diz que seus instrumentos avaliativos continuam os mesmos, o que modificou foi a sua percepção sobre a aprendizagem dos alunos.

Muitas vezes não compreendemos porque os instrumentos permanecem os mesmos, devido não sabermos diferenciar o processo avaliativo de seus instrumentos. Apesar de bastante discutido, falta clareza na compreensão dos significados da avaliação pelos educadores e alunos. Ambos reduzem o processo avaliativo aos elementos constituintes da prática (HOFFMAN, 2011).

QUADRO 04 – REMEMORAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NO PERÍODO DE INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Rememore um pouco sobre como os alunos eram avaliados no período em que você entrou na universidade.
D1: Provas escritas individuais/ seminários /
D2: Acho que não muito diferente de 'hoje'
D3: A avaliação era diversificada. Cada professor apresentava sua forma de avaliar. Uns queriam a repetição dos textos lidos; outros queriam a interpretação dos textos, ou seja, paráfrases. Teve professores que faziam avaliações com múltiplas escolhas e outros que nos enviavam para as escolas para entrevistarmos professores sobre o processo de ensino e solicitavam relatórios para a avaliação.
D4: Basicamente, os alunos eram avaliados por meio de provas discursivas e seminários.
D5: Os meus alunos continuam sendo avaliados com instrumentos que sempre usei. O que tem mudado para mim não foram os instrumentos, não é o instrumento em si e em determinada época, mas como eu uso esses instrumentos, como percebo a condição de aprendizagem dos alunos.
D6: Avaliação com questões fechadas, alguns professores e outros, atividade de campo, pesquisa.
D7: O próprio processo de ensinar/aprender nos ensina muito, pois devemos estar atentos para as observações feitas pelos alunos, como também os estudos feitos na faculdade de educação sobre processo avaliativo.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

– Interferência da avaliação no processo de aprendizagem

Sabemos da importância do processo avaliativo para o ensino e a aprendizagem, esse é um ponto orientador da prática educativa. Os professores utilizam a avaliação como reguladora do conhecimento, esta se estrutura a partir das informações fornecidas para traçar um planejamento que objetive a aprendizagem

do aluno, dentro das suas condições reais, de construir essas aprendizagens pautadas no referencial de conteúdos apreendidos e na flexibilidade da forma que possibilite atender as necessidades encontradas (ZABALA, 2010).

Como mostra a Figura 02 (Cf. página 80), dos sete sujeitos participantes, temos 5 (71,43%) que indicam interferência da avaliação no processo de ensino e aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia. Isso revela que a avaliação é vista como parte significativa do processo educativo. Ao considerarmos sua influência na aprendizagem, concordamos com a necessidade de mais atenção dos professores e pesquisadores na área da educação. Luckesi (2000) pondera que a avaliação da aprendizagem é um recurso pedagógico útil para auxiliar os professores e alunos na busca e construção de si mesmos, como também melhor modo de vida. É nessa perspectiva que apreciamos a prática avaliativa.

Por outro lado, percebemos que 2 docentes (28,57%) respondem que, às vezes, a avaliação interfere no processo de aprendizagem do estudante de Pedagogia. Por conseguinte, inferimos que, para eles, a avaliação não se sobressai no processo educativo. Eles têm como foco o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, desvinculado de uma reflexão sobre processo avaliativo enquanto parte significativa para ensino e a aprendizagem.

Acerca disso tomamos como reflexão a ideia defendida por Zabala (2010, p. 29), quando este afirma que “É preciso insistir que tudo quanto fazemos em aula, por menor que seja, incide em maior ou menor grau na formação dos nossos alunos”. Assim, não podemos negar o impacto da avaliação sobre a aprendizagem dos alunos seja positivo ou não, porque ela está diretamente ligada ao ensino e à aprendizagem, é o meio pelo qual sabemos se o que foi ensinado foi aprendido, ou não. Ela não tem a função apenas de verificação dos conteúdos, constitui-se em um momento pedagógico de interação entre professor e aluno na construção do conhecimento.

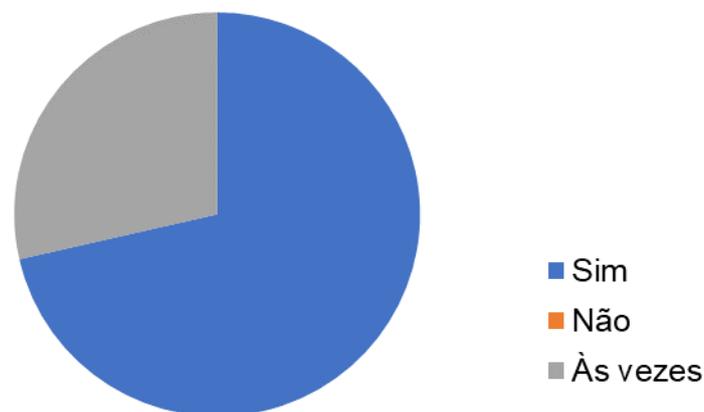
Contudo, nenhum professor afirma diretamente que a avaliação não interfere no processo de ensino e a aprendizagem na formação de pedagogos. Isso implica que todos concordam que a avaliação exerce ao menos certa influência sobre o processo formativo, pois é difícil negar sua importância neste. Gatti (2003) atenta que a avaliação é uma parte importante do processo educativo que precisa ser melhor orientada nos cursos de formação.

Entendemos que práticas pedagógicas e a formação docente são conjuntos imbricados de elementos que resultam em uma ação comum, como nos aponta Nóvoa (1992, p. 28) “A mudança educacional depende dos professores e da sua formação. Depende também da transformação das práticas pedagógicas na sala de aula”. Nesse sentido, Gatti (2003, p. 111) completa a ideia assegurando que:

O exercício da docência com propósitos claros e consensuais alimenta um processo de avaliação mais consistente e mais integrado na direção de uma perspectiva, voltada para o desenvolvimento dos alunos e não para cumprir uma formalidade burocrática [...].

Sinteticamente, esses posicionamentos expressam uma formação que proporciona uma posição crítica-reflexiva, aliada a uma prática docente, com os mesmos objetivos que resultarão em uma prática avaliativa formativa e menos burocrática.

FIGURA 02 – A INTERFERÊNCIA DA AVALIAÇÃO NO ENSINO E APRENDIZAGEM



Fonte: Dados do Questionário – Bloco 02.

– Importância do ato de se avaliar o processo de ensino e aprendizagem no Curso de Pedagogia

Se considerarmos a prática avaliativa indispensável para a prática educativa, concordamos que não seria diferente nos Cursos de Pedagogia, pois estamos tratando da formação de professores que precisam estar cientes da importância da

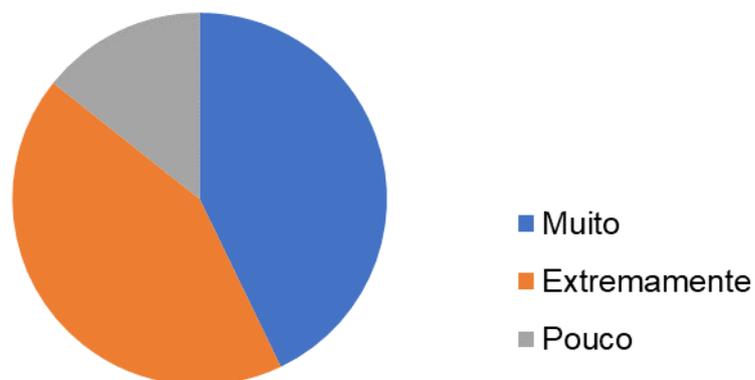
avaliação, como também articula Nóvoa (1995) ao explicar que a mudança na educação depende também dos professores e da sua formação

Ao analisar a Figura 03, destacamos que 3 docentes (42,86%) consideram que a avaliação é extremamente importante no âmbito da formação dos pedagogos; outros 3 docentes (42,86%) comentaram que a avaliação é muito importante; e 1 docente (14,29%) indicou que a avaliação é relativamente importante. As categorias que indicamos no questionário (nada importante, um pouco importante, relativamente importante e importante) não foram destacadas.

Com o exposto, entendemos que os professores tendem para o conceito máximo da importância da avaliação, pois apenas um a considera pouco importante e os outros 6 participantes, 85,72% dos docentes, a indicam como uma ação extremamente/muito importante ao ensino e a aprendizagem para a formação de professores.

Apoiamo-nos em Luckesi (2000, p. 01) para a construção dessa reflexão, quando ele registra: “[...] compreendo e exponho a avaliação da aprendizagem como um recurso pedagógico útil e necessário para auxiliar cada educador e cada educando na busca e na construção de si mesmo e do melhor modo de ser na vida”. Assim, concluímos que a avaliação é uma ação simultânea de olhar para o outro e para si, na busca de evoluir como educador, educando e também como pessoa.

FIGURA 03 – NÍVEL DE IMPORTÂNCIA DA AVALIAÇÃO NO CURSO DE PEDAGOGIA



Fonte: Dados do Questionário – Bloco 02.

– Modelos de avaliações existentes na prática dos docentes

Neste item, buscamos saber quais modelos avaliativos os professores formadores da FE – UERN adeririam e quais instrumentos foram escolhidos para avaliar seus educandos. Os dados apresentaram predominância por avaliação escrita com questões abertas o que indica a modalidade de avaliação *informativa*. Relembramos que essa modalidade, segundo Zabala (2010), busca compreender como são realizados o ensino e a aprendizagem e informa aos sujeitos, professor e aluno, onde se encontram as dificuldades para que ambos possam se movimentar em busca de melhores alternativas que viabilizem os objetivos previamente estabelecidos.

Assim, podemos visualizar, na Figura 04, a seguir, qual a posição dos docentes que colaboram com este estudo, sobre o uso dos diferentes modelos de avaliação:

FIGURA 04 – MODELOS DE AVALIAÇÃO UTILIZADOS NO INÍCIO DE CARREIRA



Fonte: Dados do Questionário – Bloco 02.

Com os dados da Figura acima, percebemos que os docentes utilizam as avaliações com questões abertas em grande quantidade, 5 dos 7 docentes (71,43%) informaram que usam esse modelo. Deduzimos que a escolha desse instrumento oportuniza aos alunos a expressão de seus conhecimentos mais subjetivamente.

Houve apenas uma indicação de *prova com consulta*, percentualmente, 14,29% dos entrevistados. Então, compreendemos que esse instrumento não é

muito utilizado no curso de Pedagogia, pelos sujeitos deste estudo, talvez por que seja considerado um instrumento tradicional, muito embora os professores a tenham renovado, quando dizem que a aliam a uma nova ferramenta, como é o caso da *prova com consulta*.

Vemos também que apenas um professor trabalha com Seminários, esse é um instrumento *idealizado* como o mais interativo, pois a sua organização é conjunta. Neles, é preciso que os participantes se aparelhem e dividam suas funções, de forma que todos participem ativamente da organização e apresentação do conteúdo trabalhado, o que exige do grupo consenso tanto na estrutura do assunto abordado, quanto no posicionamento de ideias. Sendo assim, sua avaliação não pode ser individual, e sim coletiva.

No entanto, para além das informações dadas, os docentes informaram ainda que utilizam a escrita de artigos, de relatórios, a autoavaliação, trabalho individual, trabalho em grupo e estudo dirigido. Podemos ver um leque de instrumentos sobre os quais os participantes apoiam-se, para que o processo de ensino e aprendizagem aconteça da melhor forma possível.

Concebemos ainda uma postura criativa por parte dos professores formadores que estão sempre em busca do aprimoramento profissional docente dentro dos seus contextos. Percebemos que os profissionais não estão presos a uma única metodologia, mas estão sempre em busca de métodos que satisfaçam aos seus objetivos enquanto professor, e que promovam a aprendizagem dos alunos.

Isso implica dizer que a variedade de instrumentos utilizados na prática docente contribui para uma melhor apreensão dos conteúdos trabalhados, possibilitando aos professores conhecerem melhor as habilidades e capacidades de cada educando, as quais dificilmente seriam evidenciadas por um único instrumento avaliador.

– Modelos de avaliações da fase madura e experiente

Nóvoa (1995) explica que a mudança na educação depende também dos professores e da sua formação. Por consequência, ao longo da profissão esses

profissionais adquirem experiência e o processo de maturidade que contribui para as escolhas do que deve ser feito ou não.

Quando solicitados a indicar os modelos de avaliações no momento em que a carreira docente torna-se mais madura e experiente, os participantes apontam os seguintes modelos como os mais presentes em suas experiências, conforme é visto na Figura 05.

Ressaltamos que essa forma de apresentação dos modelos de avaliações não representa uma hierarquia, é apenas uma maneira de melhor expor aos leitores os modelos avaliativos utilizados pelos professores. Podemos dizer que esses modelos assumem características diversificadas e dinâmicas que vão sendo aprimoradas com passar do tempo.

Percebemos que os professores utilizam ou já utilizaram os diferentes modelos avaliativos, indicados na Figura 05, ao adquirirem experiência, os professores ganham mais autonomia e autoconfiança para selecionar os modelos que eles julgam mais eficientes em detrimento a outros que julgam irrelevante a construção do conhecimento, segundo suas concepções avaliativas. Alguns exemplos de práticas que foram abolidas se encontram no Quadro 02, seminários, questões de múltipla escolha, avaliação por avaliar, o que demonstra por parte dos docentes amadureceram e transformaram suas práticas avaliativas.

FIGURA 05 – MODELOS DE AVALIAÇÃO NA FASE MADURA



Fonte: Dados do Questionário – Bloco 02.

Como indica a Figura 05, essa variedade de modelos adotados pelos professores denota preocupação com a aprendizagem dos alunos. Para atingir seus objetivos, eles se valem de diferentes instrumentos que contemplem o processo avaliativo, não se restringindo a um único padrão. Além disso, sugerem uma modalidade que Hadji (2001) classifica como avaliação formativa, um modelo ideal de avaliação, pois a mesma contempla diferentes momentos da prática avaliativa, inicial, diagnóstica, informativa, reguladora e final integradora, para que haja um processo formativo que atenda o ensino e a aprendizagem.

– Modelos ineficientes ou pouco eficientes de avaliação

Hoffmann (2011) pondera sobre a prática de testes, enquanto modelo pouco eficiente na construção da aprendizagem, ela indaga qual a sua finalidade, sugerindo uma reflexão a respeito da avaliação apenas como medida ou verificação

de conteúdo, alerta ainda para a finalidade efetiva da prática avaliativa de investigação na construção do conhecimento.

Precisamos ponderar sobre a eficiência da avaliação na produção da aprendizagem das disciplinas do curso de Pedagogia, pois a avaliação precisa estar a serviço do ensino aprendizagem. Se isso não acontece é necessário saber os motivos.

QUADRO 05 – AVALIAÇÕES INEFICIENTES NA PRODUÇÃO DE APRENDIZAGENS DO CURSO DE PEDAGOGIA

Há algum tipo de avaliação que não é eficiente na produção da aprendizagem das disciplinas do curso de Pedagogia? Poderia listar e comentar o motivo?
D1: Todo tipo de avaliação pode ser eficiente desde que atenda os objetivos traçados pelo professor.
D2: Todo tipo de avaliação pode ter a sua importância.
D3: Todos os tipos, se o aluno não quiser aprender.
D4: Questões de múltipla escolha. Trabalham somente a memória, deixando em déficit o desenvolvimento da capacidade de interpretação e argumentação.
D5: À prova escrita individual e sem consulta. Acho importante, no entanto existe uma rejeição significativa por parte dos alunos
D6: Sim; são as avaliações que o professor usa para somente “dar” uma nota.
D7: Avaliações que limitam o pensamento do aluno, que exige só a memorização. Percebo que as avaliações com questões fechadas não contribuem para o processo de ensino aprendizagem. Isso porque, conforme a fala dos alunos existe uma reprodução/ transcrição do que está escrito no texto para avaliação, desse modo não contribuindo para uma reflexão e compreensão do que apreendido.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 2.

Observando o Quadro 05, percebemos que há docentes que fazem uma relação sutil entre avaliação e planejamento, quando se referem a atingir aos objetivos esperados pelo professor, conforme vemos na resposta de D1: “Todo tipo de avaliação pode ser eficiente desde que atenda os objetivos traçados pelo professor”. Já D2 deixa claro que toda a avaliação é válida. Diante disso, Zabala (2010, p.17) afirma que “O planejamento e a avaliação dos processos educacionais são uma parte inseparável da educação docente [...]”. Assim, compreendemos a relação estabelecida entre avaliação e planejamento na fala da professora. Entretanto quando usa o termo “*pode*”, entendemos que depende das circunstâncias o fato de ser eficiente ou não.

Na resposta de D3, percebemos que essa docente divide a responsabilidade da aprendizagem com o aluno, pois ela assegura que se este não quiser aprender, o

tipo de avaliação não vai influenciar. Com isso, podemos pensar como dizem Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006), que relacionam o ato de avaliar como uma atividade interativa, que envolve professores e alunos, no sentido de que ambos precisam que seus objetivos e metas sejam entendidos. Desse modo, não se constitui um instrumento abstrato, mas objetivo, pois é preciso tomar decisões. É subjetivo no sentido de que não contempla apenas uma dimensão técnica, burocrática do fazer pedagógico, mas por abranger valores. Assim, Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006, p. 451) reiteram, ao afirmarem que

A tarefa de avaliar, sendo um julgamento de valor, envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. O professor, em sua função, tem de tomar decisões e empreender ações que envolvem não somente sua competência técnica, mas valores e opções de vida que afetam outras pessoas.

A partir da resposta de D4 – “Questões de múltipla escolha. Trabalham somente a memória, deixando em déficit o desenvolvimento da capacidade de interpretação e argumentação” –, percebemos que o docente demonstra cuidado na escolha dos instrumentos, pois tenciona estabelecer um diálogo com o aluno e a avaliação, por isso exclui atividades que julga limitar a capacidade argumentativa dos alunos.

D5 informa: “a prova escrita individual e sem consulta. Acho importante, no entanto existe uma rejeição significativa por parte dos alunos”. A interpretação que podemos construir com base nesta resposta é a de que a ineficiência dos instrumentos de avaliação pode acontecer quando os alunos rejeitam algum modelo, como, no exemplo dado, a prova escrita individual e sem consulta. Por mais que a intenção do professor seja em favor da aprendizagem, o processo se torna difícil devido à rejeição dos alunos.

D6 revela que percebe a avaliação como processo e não como um fim em si mesmo, pois compreende que a avaliação tem um objetivo maior do que “*dar uma nota*”. Essa posição está de acordo com teóricos como Hoffmann (2011), para quem a Avaliação na atualidade se mostra um fenômeno indefinido em que o processo é confundido com os instrumentos. De acordo com a autora:

Julgo conceber e nomear o 'fazer testes', o 'dar notas', por avaliação é uma atitude simplista e ingênua! Significa reduzir o processo

avaliativo, de acompanhamento e ação com base na reflexão, a precários instrumentos auxiliares desse processo, como se nomeássemos por bisturi um procedimento cirúrgico. (HOFFMANN 2011, p.46). [Grifos do autor].

D7 considera que avaliações com questões fechadas não contribuem para a aprendizagem dos estudantes. Esse ponto de vista é construído com base nos relatos de seus estudantes que avaliam esse modelo como aquele que apenas reproduz ou transcreve algo de um texto, não possibilitando a reflexão nem a compreensão daquilo que está sendo ensinado.

Constatamos que dos sete docentes, há um grupo que julga as avaliações fechadas: as de múltipla escolha, individual sem consulta, as que exigem somente memorização, as que buscam apenas atribuir notas, como limitantes. Segundo essa percepção, esses instrumentos não permitem que os alunos expressem suas ideias de forma argumentativa, possibilitando a reprodução do conteúdo sem uma reflexão crítica dos assuntos trabalhados.

Há outro grupo que considera toda forma de avaliação útil, para estes, o que vai interferir é se ela atende aos objetivos dos professores e se o aluno está interessado em aprender. Ao que inferimos que, para esse grupo, o que define a eficiência da avaliação não é o instrumento, mas sim as intenções pedagógicas envolvidas.

Essa compreensão coincide com aquilo posto por Zabala (2010), para quem a intervenção pedagógica deve levar em conta as intenções e expectativas direcionadas à avaliação. Ele afirma que “[...] por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a ‘por que ensinamos’ e ‘como se aprende’” (ZABALA, 2010, p.33 – Grifos do autor). Ao que se pode perceber, a intencionalidade é muito significativa no processo educacional. Por isso, é necessário o que se quer, para escolher o caminho que se deve seguir.

Por fim, essa constatação provoca uma tomada de consciência em relação à escolha dos instrumentos avaliativos que precisam estar em consonâncias com as intenções pedagógicas do docente avaliador, para que assim atendam às necessidades docentes e discentes.

– Dificuldades com o ato de avaliar

Sabemos que uma avaliação, apesar da sua importância para aprendizagem, é também um processo muito delicado, pois precisa se considerar muitos fatores, como o fator social e econômico, a subjetividade, as faculdades cognitivas, o interesse entre outros nos quais cada ser está inserido. É por isso que a avaliação, segundo Hadji (2001), constitui-se de uma leitura da realidade educacional em que o aluno se encontra, que tem como parâmetro a realidade institucional do avaliador. Nesse processo em que ela se constitui, um ato de comunicação e negociação entre aluno e professor. Daí a necessidade de o docente relacionar avaliação e planejamento, pois é preciso que a intervenção pedagógica leve em consideração as intenções, as previsões, e as expectativas dos resultados (ZABALA, 2010).

Assim sendo, quando os participantes desta investigação listam as maiores dificuldades na elaboração das avaliações, no início de suas carreiras (Quadro 06), sinalizam como pontos delicados a linguagem ambígua, a coerência pedagógica no ato de avaliar, a elaboração de questões claras e reflexivas, o que levar em consideração nas correções, e, por fim, as dificuldades materiais de recursos didáticos.

QUADRO 06 – MAIORES DIFICULDADES NA ELABORAÇÃO DAS AVALIAÇÕES NO INÍCIO DA CARREIRA

D1: usar uma linguagem clara e precisa de modo que a questão não gere ambiguidade e confunda o aluno para respondê-la.
D2: a dificuldade de 'ontem' e 'hoje' é ser pedagogicamente coerente com o processo avaliativo.
D3: como elaborar uma pergunta clara e precisa. Mas a maior dificuldade foi mesmo de corrigir as avaliações. Com o tempo aprendi a elaborar as perguntas de maneira que dificilmente haveria interpretações divergentes sobre o que se solicitava. Aprendi também a elaborar as grelhas de respostas para as questões abertas.
D4: a elaboração de questões que exigissem a reflexão dos alunos e não somente a compreensão dos conceitos e metodologias.
D5: formular questões inteligentes, que quebrasse o que é óbvio.
D6: como avaliar, o que levar em consideração nas avaliações, estruturar os requisitos avaliativos etc.
D7: as avaliações eram datilografadas e depois mimeografadas para depois serem aplicadas. Às vezes faltava papel ofício, estêncil. Cuidado para as avaliações avaliarem o que realmente se pretendia.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

No Quadro 06, D1 expressa que a maior dificuldade que ela sentia ao elaborar as avaliações no início da carreira era confeccionar uma avaliação clara, na

qual o aluno não tivesse dificuldade em compreender e, assim, respondesse corretamente. Essa postura da professora, percebida atualmente pela formadora, reflete o zelo, somado ao respeito que ela tinha pela aprendizagem do aluno, uma vez que poderia culpar o aluno quando ele não obtivesse êxito na avaliação. Ao invés disto, conseguimos vislumbrar que essa professora autoavaliou-se, ao conseguir distanciar-se em um tempo, para ver que uma avaliação não pode ser ambígua.

D2 responde que “a dificuldade de 'ontem' e 'hoje' é ser pedagogicamente coerente com o processo avaliativo”. O que poderia ser uma resposta muito subjetiva reflete sobre uma compreensão de que em qualquer etapa do fazer acadêmico elaborar avaliações exige coerência por parte de quem a produz, tornando-se um aspecto muito significativo a se considerar. A coerência por parte de quem avalia representa o respeito ao aluno e a suas capacidades cognitivas, sem utilizar a avaliação como um ato punitivo, ao se considerar não só as dificuldades de aprendizagem, mas também as condutas sociais.

Já que cada um pode ter um posicionamento diferente sobre processo avaliativo, para uns pode ser um processo seletivo, para outros, formativo, e para tantos nem chega a ser processo e sim instrumentos. Autores como Hoffmann (2011), Hadji (2001) e Luckesi (2006) discutem essas perspectivas, contudo, percebemos, mediante outros questionamentos, que o professor participante deste estudo tende a assumir o processo avaliativo em uma perspectiva formativa.

D3 aborda a dificuldade em elaborar perguntas claras e precisas, porém o mais representativo de uma preocupação especial que os docentes precisam ter é o fato de se ter dificuldade corrigir uma avaliação. Isso porque avaliar é um ato que exige critérios antes e depois de ser elaborada. Conseguimos vislumbrar uma posição assumidamente comprometida em se perceber como as respostas elaboradas pelos aprendizes significassem, de fato, um resultado de uma aprendizagem.

Devido às perguntas não serem objetivas, as respostas eram divergentes. Porém com o passar do tempo, ela afirma que aprendeu a elaborar perguntas mais diretas que exigiam dos alunos objetividade. Para auxiliar sua prática avaliativa, ela aprendeu a fazer um roteiro de resposta para questões abertas.

D4 e D5 demonstram respostas similares ao posto por outros participantes, ambos tiveram dificuldade em elaborar questões que exigissem mais que o conceito e sim uma reflexão crítica do assunto. D6 preocupa-se em como estruturar os requisitos avaliativos e D7 destaca a precariedade dos mecanismos de reprodução das provas em outras épocas, chamando atenção ainda para o fato de as avaliações não produzirem o resultado pretendido.

Dessa forma, percebemos que estão imbuídas, nessas respostas, a dificuldade de saber qual é o objetivo de se avaliar, quais critérios devem ser elencados no momento de se corrigir uma avaliação. Tudo isso está posto em Zabala (2010), quando afirma que os objetivos educacionais devem estar baseados no que se pretende desenvolver, pois o ser é dotado de diversas capacidades cognitivas, motoras, intelectuais, equilíbrio e autonomia afetiva, atuação social, interpessoal. Cabe ao professor selecionar quais habilidades priorizar, para que assim possa elaborar as avaliações de acordo com os objetivos pretendidos e, posteriormente, avaliar adequadamente.

Percebemos que cada professor enfrentou dificuldades diversas que persistem até os dias atuais, porém o cotidiano escolar ensina aos professores a criarem estratégias para superar essas dificuldades e aperfeiçoar sua prática pedagógica avaliativa.

A respeito de superar as dificuldades, o Quadro 07 aponta múltiplas respostas, mas a maioria navega em consonância com o estudo, a pesquisa e a formação continuada. Os enunciados, retirados dos questionários, sinalizam para os caminhos que o estudo, a pesquisa e o investimento na (auto) formação, os quais são imprescindíveis à carreira docente, também são significativos para a superação das dificuldades em se avaliar no ambiente acadêmico.

QUADRO 07– SUPERAÇÃO DAS DIFICULDADES

Como você conseguiu superar essas dificuldades?
D1: conhecendo o aluno e praticando.
D2: os desafios continuam
D3: a pessoa só muda quando deseja mudar, quando toma consciência de uma situação que está enfrentando. O exercício da docência, a prática nos possibilitou superar as dificuldades. Mas uma prática baseada em pressupostos de que homem e que sociedade desejava. Nesse sentido o processo de formação do professor deve ser contínuo
D4: pesquisando modelos e analisando as respostas dos alunos. A superficialidade de algumas me fez perceber que o problema estava no modo de perguntar.
D5: estudando, me aperfeiçoando, mas confesso que estou ainda no processo.
D6: estudando, pesquisando, conversando com os colegas de trabalho, com os alunos.
D7: entregava com antecedência as avaliações para serem datilografadas e mimeografadas para serem aplicadas no dia combinado. Lia, relia, para ver se não tinha erros que comprometessem a compreensão do aluno.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

Quando D1 afirma que o caminho para superar as dificuldades avaliativas é conhecer o aluno e praticar [as avaliações], a professora usa o princípio reflexivo pelo qual ela busca conhecer as singularidades dos alunos para que ela possa avaliar adequadamente, o que vai ao encontro do pensamento de Hadji (2001), quando afirma não existir uma fórmula avaliativa aplicável a qualquer situação. Avaliar formativamente é avaliar sob medida e considerar as singularidades subjetivas não calculáveis.

D3, por sua vez, tem por concepção que a mudança depende do profissional. Este é que tem que se conscientizar da sua dificuldade e buscar meios para resolvê-las, considera ainda que a prática fornece experiência para mudança. Contudo, ela precisa estar sempre se renovando para acompanhar o ideal de homem que a sociedade almeja. Nesse sentido, o processo de formação do professor deve ser contínuo e o procedimento de avaliação também precisa acompanhar essa continuidade.

D4 destaca algo bastante complexo do ato de avaliar: a superficialidade das respostas dadas pelos estudantes. Isso o levou a compreender que o problema, nessa situação, estava no modo de perguntar. Isto é um ato muito consciente do professor, pois admite sua fragilidade para poder melhorar sua prática avaliativa. Isso é revelado também na resposta de D5 e D7. Sem esse posicionamento, continuariam com as mesmas práticas e os alunos poderiam ser os únicos prejudicados, por tirarem notas baixas ainda que soubessem do assunto.

Além disso, essa atitude também demonstra a necessidade de uma organização textual coerente e com sentido no ato de perguntar. Perguntas vagas, generalistas, ambíguas, sem relação imediata com o conteúdo estudado podem levar a respostas que também não se refiram, com clareza, a esse conteúdo. Perguntas elaboradas com palavras muito técnicas, com uma linguagem fechada ou com vários objetivos, levam, com certeza, a respostas inadequadas.

O docente precisa avaliar de acordo com a intencionalidade pedagógica, para isso é preciso refletir mais sobre a necessidade de produção textual na universidade como explicam Brito e Lordelo (2009, p.265): “Aplicar uma avaliação coerente e efetiva requer uma discussão ampla e constante sobre a temática, envolvendo toda comunidade acadêmica”. Tendo em vista que até mesmo os professores formadores apresentam dificuldades em elaborar os questionamentos de forma clara, ponderamos que os discentes apresentaram maiores dificuldades ainda. Para a operacionalização de uma avaliação efetivamente coerente é preciso mais discussão no âmbito da comunidade acadêmica.

É por esse motivo que D6 estabelece como estratégia para superar as dificuldades, além de estudar, pesquisar, procura conversar com os colegas de trabalho e com os próprios alunos. O que apresenta uma prática interativa formativa, pois ela não se restringe ao seu ponto de vista, mas procura aprender com colegas e saber dos alunos como sua avaliação está sendo percebida. Semelhantemente, Brito e Lordelo (2009) indicam que professores e alunos precisam participar das avaliações, as quais podem ser usadas como elementos para melhorar sua prática na sala de aula.

Considerando as posições postas acima, observamos que cada docente cria estratégias para melhorar sua prática avaliativa, sinalizando aqui que a formação continuada também acontece na prática cotidiana de sala de aula, no momento em que os resultados das experiências avaliativas desses professores também direcionam para novos procedimentos. Verificamos que refletem e se refazem em seus atos pedagógicos. Como conclusão, podemos dizer que a avaliação, nesse contexto, está direcionada não só ao aluno, mas também ao professor, o que Hadji classifica como “[...] útil em situação pedagógica” (HADJI, 2001, p. 20), pois essa é uma forma de mediar o processo pedagógico e promover o ensino e a aprendizagem.

– Compreensão do ato de avaliar

Para executarmos uma avaliação que contribua com o ensino e a aprendizagem é preciso compreender seus significados e qual a sua funcionalidade. É preciso que o educador tenha clareza do seu objetivo ao avaliar para que assim, avalie corretamente. Nesse sentido, Hansen e Levandovski (2016, p. 01) reiteram que a avaliação é um dos aspectos que permite ao professor interpretar a aprendizagem do aluno e do seu próprio trabalho, o que a torna um instrumento de aperfeiçoamento do ensino e a aprendizagem.

Nesse item, destacamos o que os participantes desta pesquisa informam sobre sua compreensão sobre o ato de avaliar. Nosso objetivo é compreender os significados atribuídos a esse ato, avaliando o que cada docente articula teoricamente sobre essa prática. Abaixo, no quadro 08, apresentamos os dados organizados a partir dos questionários.

QUADRO 08 – COMPREENSÃO DO ATO AVALIATIVO

Qual a sua compreensão sobre o ato de avaliar?
D1: avaliar é estabelecer vínculo com o processo ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas dos sujeitos envolvidos nesse processo, inclusive do professor . Ao avaliar se ensina e se aprende, o que implica em mudanças no processo de formação dos alunos e dos professores
D2: trata-se de uma prática articulada ao processo de ensino e aprendizagem da matéria de cada disciplina.
D3: o ato de avaliar é extremamente importante na vida de uma pessoa, especialmente quando ele possibilita a reflexão sobre as respostas dadas e possibilita uma mudança no pensar, no fazer, no ser . É um ato que deve contribuir com a aprendizagem do aluno e não uma forma de classificá-lo diante de outros. A avaliação não deve ter um fim em si mesmo, mas deve ser o caminho para ajudar o aluno a alcançar o objetivo desejado.
D4: a avaliação deve considerar sobretudo os aspectos qualitativos . Nesse sentido, a frequência do aluno, a participação das aulas ao longo da disciplina e as leituras perceptíveis na argumentação são elementos inseparáveis das atividades produzidas e registradas no papel ou apresentadas em seminários.
D5: para mim, com minhas próprias palavras o ato de avaliar é o momento que você para, faz uma revisão do que já foi proposto e se conseguiu atingir o que propôs fazer, o que foi proposto, do momento de refletir, de organizar e reorganizar o que precisa ser feito, e se precisar, assim avançar no que, como e que forma. O momento de auto se avaliar e de buscar caminhos para ter acesso ao conhecimento sempre.
D6: avaliar , não é uma tarefa fácil, exige leitura, apropriação do processo avaliativo , conhecer o processo de ensino e aprendizagem e principalmente conhecer o aluno, suas dificuldades para que possamos contribuir.
D7: avaliar é um ato necessário e que requer do avaliador muito cuidado com o que vai avaliar e com quem vai ser avaliado. Implica em subjetividade . Deve ser uma avaliação

ampla que possibilite ao avaliado sua expressão.
--

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

Destacamos, no quadro acima, as principais percepções que são reportadas pelos sujeitos de pesquisa. Inicialmente, fica visível o papel do professor no ato de avaliar. D1 concebe que “*avaliar é estabelecer vínculo com o processo ensino-aprendizagem do aluno, contribuindo para o desenvolvimento das dimensões cognitivas, sociais, culturais e afetivas dos sujeitos envolvidos nesse processo, inclusive do professor*”.

Em seguida, vemos uma característica bastante significativa que não pode ser desconsiderada: a avaliação é *uma prática articulada*, que permite *uma mudança no pensar, no fazer e no ser* (Cf. resposta de D2 e D3), que precisa ser *qualitativa* e não apenas um ato de medir conhecimentos (Cf. resposta de D4).

Na sequência, D5 exprime outra posição importante sobre o ato de avaliar, ao indicar que este é o momento *de se buscar caminhos para o acesso ao conhecimento*. Por esse motivo, exige também uma apropriação do processo avaliativo (Cf. resposta de D6), o qual também é subjetivo (Cf. resposta de D4). Nesse contexto, desenha-se uma avaliação reguladora que busca ajustar as aprendizagens. Como informa Zabala (2010), a avaliação reguladora estrutura-se a partir das informações fornecidas no processo inicial para traçar um planejamento que objetive a aprendizagem do aluno. Todas estas afirmações estabelecem um conceito do que se é avaliar no ambiente acadêmico.

O que podemos inferir disso é que, para tais docentes, o processo avaliativo é um processo formativo que interfere em diferentes esferas em que o ser humano está envolvido, portanto, coincide com a percepção de que não pode ser neutra, nem indissociável do processo educativo, e, como diz Luckesi (2006, p.28). “[...] a avaliação não se dá nem se dará num vazio conceitual, mas sim dimensionada por um modelo teórico de mundo e de educação, traduzido em prática pedagógica”.

É um ato a favor da aprendizagem do aluno e não uma forma de classificá-lo diante de outros. A avaliação não deve ter um fim em si mesmo, mas deve ser um caminho para ajudar o aluno a alcançar o objetivo desejado. Esse posicionamento está de acordo com Zabala (2010), denomina de *avaliação formativa*: um processo contínuo em favor da aprendizagem do aluno que sugere uma valoração do que foi construído, além de um redimensionamento no intuito de melhorar o necessário.

Todos os professores sinalizam para uma prática formativa de avaliação, na qual avaliam os alunos em sentido amplo, não se restringindo a um único momento, mas consideram todo o processo educativo, sem se limitar a um modelo prescritivo específico. Sobre isto, Hadji (2001, p. 21) sustenta que “[...] a avaliação formativa não obedece a nenhum padrão metodológico, porém há dois indicadores imprescindíveis a esta concepção, a regulação do ensino e prática informativa”. Como podemos notar, ambos os indicadores aparecem nas práticas avaliativas dos professores formadores da FE – UERN.

Destacamos, no Quadro 09, os aspectos mais significativos da prática avaliativa, no curso de Pedagogia, apontado pelos sujeitos. É o fato de aprender a ver o outro com sua subjetividade (Cf. resposta de D1). Em seguida D2, destaca pontos como: a possibilidade de refazer, reconstruir e aperfeiçoar a prática avaliativa por meio da inovação das metodologias e recursos (Cf. resposta de D3 e D4).

Percebemos também a autorreflexão por parte dos professores quando eles falam: “eu também faço parte desse processo” (Cf. resposta de D5); “avaliarmos como foi minha atuação em termos de conteúdo, avaliações, relação professor aluno e aluno professor, posturas em sala de aula” (Cf. resposta de D7). Outro fator suscitado é a afetividade, torna-se evidente quando o entrevistado fala: “a aproximação possibilita conhecer melhor cada um” (Cf. resposta D6).

Cada docente enfatiza uma particularidade do processo avaliativo, mas todos concordam que a avaliação é importante para a prática educativa. Cada um a realiza segundo seus objetivos e concepções, mas todos sinalizam para a adoção da avaliação formativa como forma mais adequada ao processo educativo. Sobre a utilidade da avaliação formativa, nos respaldamos em Hadji (2001, p.16) ao dizer que “[...] é uma esperança legítima em situação pedagógica: a avaliação formativa é um horizonte lógico de uma prática avaliativa em terreno escolar”. O autor indica que essa modalidade se apresenta como o melhor caminho a ser seguido, uma boa alternativa pedagógica a favor do ensino e a aprendizagem na formação de professores.

QUADRO 09 – ASPECTOS SIGNIFICATIVOS DA PRÁTICA AVALIATIVA NO CURSO DE PEDAGOGIA

D 1: é o fato de aprender a ver o outro com sua subjetividade.
D 2: A avaliação é sempre significativa
D 3: a avaliação da escrita de artigos com a correção junto ao aluno. A possibilidade de refazer, reconstruir um texto a partir de observações realizadas.
D 4: a capacidade de aperfeiçoar a prática avaliativa por meio da inovação das metodologias e recursos . O experimentar novos métodos contribuiu para esse processo de amadurecimento.
D 5: o mais significativo é quando aprendi que na prática avaliativa eu também faço parte desse processo . Não é fácil lidar com suas limitações.
D 6: os laços de afetividade que construí com meus alunos, isso por que a aproximação possibilita conhecer melhor cada um e contribuir com seu processo de ensino e aprendizagem.
D 7: tenho a prática de após cada avaliação escrita devolver aos alunos e comentar com eles sobre seus acertos e seus erros. Além disso, ao final de cada semestre letivo reservo um tempo para avaliarmos como foi minha atuação em termos de conteúdo, avaliações, relação professor aluno e aluno professor, posturas em sala de aula, sentido dos conteúdos trabalhados para a vida pessoal e acadêmica.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

– O que é dito para os estudantes sobre o ato de avaliar

Precisamos ponderar sobre a formação dos futuros educadores, como dialogamos com estes, como suscitamos a reflexão sobre a prática avaliativa na formação inicial. Hoffmann (2011) indica que, na academia, espaço da educação formal dos professores, é preciso abandonar o jogo dos conceitos em avaliação e buscar desenvolver uma prática coerente com as teorias, baseadas em pesquisas e estudos que, segundo a autora, são pouco produzidas e pouco divulgadas. Assim, para que haja uma prática avaliativa transformadora é preciso que a formação docente também o seja. Ela se utiliza de Florestan Fernandes (1986, p.28) para dizer que “[...] o professor não vem cumprindo seu papel de transformador porque não possui a formação necessária para entender, cabalmente, o que lhe compete fazer”. É preciso conscientização dos professores para que haja mudanças significativas no processo educacional.

QUADRO 10 – O QUE OS ALUNOS DE PEDAGOGIA PRECISAM SABER SOBRE O PROCESSO AVALIATIVO NO ENSINO SUPERIOR

D1: que aprender não é copiar tal qual o que outros já disseram , mas, é reelaborar conhecimentos e se apropriar deles, provisoriamente, diante do exercício constante do ato de conhecer.
D2: o instrumento de avaliação deve ser sempre coerente ao conteúdo avaliado .
D3: a nossa universidade tem como norma avaliar o aluno com provas escritas, apenas isso. É preciso modificar atualizar tal norma. Nem por isso a maioria de professores deixou de fazer outros tipos de avaliações. Entretanto, necessário se faz uma auto avaliação, tanto do professor como do aluno sobre a avaliação. O professor deve deixar bem claro o que você espera do aluno com aquele conteúdo. Os objetivos precisam estar elaborados de maneira clara. Não adianta querer notas altas se não procuram melhorar, estudar de fato. O importante não é um 10, mas a consciência de que aprendeu . Mas vai depender do que o professor pensa do que seja a aprendizagem. Nenhum professor ensina ao aluno se ele não quer aprender
D4: na universidade, a avaliação acontece em um nível diferente do ensino médio, exige profundo engajamento disciplinar, bem como um esforço cognitivo maior .
D5: eu digo que é um processo importante, faz parte da docência, instrumento essencial para compreendermos nossa prática diária, de como estamos lidando com o fazer pedagógico, os diferentes conhecimentos e todo o processo que os envolvem. Processo que nos possibilita crescermos como professores mais cientes dos caminhos a percorrer em favor ao nosso aluno. Não consigo ver a avaliação acontecer sem saber o que quer avaliar, ou de propõe algo que está avaliando e no final é outra coisa, e depois do ato, quais são os caminhos a percorrer. Não uso a avaliação como ato punitivo , foi minha maior aprendizagem, mesmo quando esse aluno não quer nada com nada.
D6: a prática avaliativa é construída com seriedade, considerando as particularidades de cada indivíduo e contribuindo assim com a construção de novos conhecimentos.
D7: que a avaliação é necessária é importante para compreendermos como os alunos estão compreendendo o processo ensino aprendizagem . Oriente que se o aluno não está satisfeito com sua nota, converse com o professor, argumente com ele e peça para lhe explicar. Caso não surta efeito, solicite ao departamento uma revisão da avaliação. Que avaliação é um processo e que requer a participação de professores e alunos.

Fonte: Dados do Questionário – Bloco 3.

No Quadro 10, destacamos, nos enunciados dos docentes, pontos mais importantes concebidos por eles, a respeito do que os alunos de Pedagogia precisam saber sobre o processo avaliativo no ensino superior. Em sequência eles discorrem: “aprender não é copiar tal qual o que outros já disseram” (Cf. resposta de D1); “o instrumento de avaliação deve ser sempre coerente ao conteúdo avaliado” (Cf. resposta de D2); “o importante não é um 10, mas a consciência de que aprendeu”(Cf. resposta de D3); “na universidade, a avaliação exige profundo engajamento disciplinar, bem como um esforço cognitivo maior” (Cf. resposta de D4); “não uso a avaliação como ato punitivo” (Cf. resposta de D5); “considerando as particularidades de cada indivíduo” (Cf. resposta de D6); “a avaliação é necessária é

importante para compreendermos como os alunos estão compreendendo o processo ensino aprendizagem” (Cf. resposta de D7).

O discurso dos professores direciona-se a orientar dialogicamente os formandos sobre o processo avaliativo, ao que todos têm como princípio conduzir os alunos a refletir e se posicionarem ativamente no processo educativo. Não podemos esquecer de que a avaliação é um aspecto pelo qual o professor estuda e interpreta a aprendizagem, logo, um instrumento de seu aperfeiçoamento. Sendo assim, é preciso escolher adequadamente o instrumento pelo que se pretende avaliar, para que o processo avaliativo contribua de fato ao ensino e à aprendizagem (HANSEN; LEVANDOVSKI, 2016).

Cada professor possui uma indicação sobre avaliação, ao final, todos têm o mesmo objetivo, que é conscientizar o aluno sobre a importância da avaliação para o ensino e a aprendizagem e como essa pode contribuir para o processo formativo institucionalizado, desde que seja feita com seriedade e respeito à subjetividade dos alunos.

Consideramos que os objetivos propostos para esta etapa da pesquisa foram alcançados. Para dar continuidade, seguiremos com as análises dos dados construídos pelas entrevistas.

4.2 Entrevista

Para o desenvolvimento do trabalho, realizamos uma entrevista coletiva, pois consideramos que essa metodologia favorece ao clareamento de atitudes e encorajamento de comunicação entre os participantes que dela fazem parte. A entrevista aconteceu às 16h30, do dia 11 de maio de 2017, no campus Central da UERN em Mossoró, após agendamento prévio combinado com os professores que participaram deste estudo.

Contamos com a participação de quatro docentes do curso de Pedagogia da referida universidade, os quais intitulamos D1, D2, D4 e D7, para preservar a identidade de cada um, sendo que esse grupo focal foi selecionado com base nos participantes dos questionários realizados anteriormente.

Inicialmente realizamos uma breve apresentação entre pesquisadora e participantes, identificando-nos e estabelecendo os objetivos concomitantes ao objeto de estudo. Prosseguimos com as perguntas pré-elaboradas em um roteiro

aberto, também esclarecemos para os docentes que essa metodologia de entrevista consistia em um diálogo interativo entre os participantes, em torno das perguntas realizadas a partir do tema avaliação.

Após os questionamentos que culminou na produção dos dados, sentimos a necessidade de elencar categorias que nos ajudariam a situar como é realizada a avaliação da Faculdade de Educação – FE, do Campus de Mossoró, levando em conta as vozes docentes. Destacamos – nos quadros dispostos ao longo da análise, trechos retirados da totalidade dos enunciados. No entanto, isso foi realizado de modo a atender aos objetivos deste estudo. Apesar deste recorte, entendemos que a entrevista precisa ser entendida como um ato de comunicação em seu todo. Mas para dar mais ênfase ao que se relaciona à temática em estudo, a seleção dos enunciados deu-se em conformidade às categorias observadas no momento da imersão aos dados discursivos da entrevista.

As categorias elencadas foram:

- a) Necessidade legal (pela legislação);
- b) Necessidade pedagógica para se avaliar;
- c) Conceito de avaliação;
- d) O que os professores dizem para os alunos do Curso de Pedagogia sobre o ato de avaliar;
- e) Complexidade do ato de avaliar X objetivos ao se avaliar;
- f) Questionamentos e autoavaliação como ato de comunicação/ reflexão;
- g) Relação de que o ato de escrever textos argumentativos significa muito na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos de Pedagogia.

Após a organização dessas categorias, observadas pelo conjunto de respostas dadas durante a entrevista, separamos alguns trechos, retirados da transcrição do registro em vídeo, para a construção dos dados de análise, como exposto a seguir.

a) Necessidade legal (pela legislação)

Ao analisar o questionamento (como nasce, desenvolve-se e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente, no âmbito da formação inicial do curso de pedagogia), percebemos que os professores consideram que, antes de

qualquer outro motivo, a avaliação é uma exigência legal. No quadro, a seguir, expomos aquilo que explicitam sobre essa compreensão.

QUADRO 11 – VOZES QUE COMPREENDEM A AVALIAÇÃO COMO UMA EXIGÊNCIA LEGAL

D7: há uma legislação nós temos uma normatização que diz que precisam existir as avaliações.
D7: do nosso PPP – Projeto Político Pedagógico, ele quer o aluno crítico, reflexivo com possibilidades de avançar no conhecimento.
D4: a avaliação é uma exigência legal uma exigência de registro a minha experiência como professor
D2: Eu diria que é de origem legal, se eu não quiser avaliar eu não posso, aliás esse meu querer ele não pode se sobrepor, porque eu tenho que avaliar, então há uma necessidade legal eu tenho que cumprir mesmo que não seja ao pé da letra a legislação já colocada pela universidade, mas eu tenho que fazer, então, essa é a primeira necessidade

Fonte: Dados da entrevista.

O que os professores indicam é que, antes de qualquer outra atribuição, a avaliação é uma responsabilidade institucional que o professor não pode se negar a realizar no contexto do ato de ensinar. Isso nos leva a questionar a origem dessa necessidade de mensuração, pois é sabido que a nota é uma necessidade institucional. Sobre isto, Vasconcellos, Oliveira e Berbel (2006, p. 445) afirmam que “A instituição prevê em seu regulamento acadêmico um sistema de avaliação vinculado a notas e procedimentos inerentes ao processo de aprovação/reprovação”. Contudo, é preciso ponderar que a função avaliativa vai além da necessidade burocrática, ela é um elo orientador entre a prática docente e as aprendizagens construídas para uma formação ampla.

O Projeto Político Pedagógico (2012, p.109) do curso de Pedagogia informa que

A avaliação do ensino-aprendizagem é um dos componentes indispensável do Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, pois constitui a prática de pensar e repensar a formação do pedagogo, condição fundamental para manter a qualidade do ensino, mas também possibilitar mudanças na realidade dos espaços de formação profissional.

Entendemos que, além do compromisso com a legislação que rege cada instituição, o professor detém um compromisso ético, político e pedagógico com os

discentes, pois o compromisso docente vai além dos limites impostos pela burocracia institucional e ultrapassa os limites da sala de aula (VASCONCELLOS; OLIVEIRA; BERBEL 2006), como os professores irão também defender, mais à frente, em suas posições.

b) Necessidade pedagógica para se avaliar

A avaliação, além de ser uma obrigação institucional, é uma necessidade pedagógica, pois é por meio desta que os professores refletem sobre seu trabalho e redimensionam sua prática com o objetivo de regular o ensino e a aprendizagem.

Os docentes da FE – UERN situam seu olhar para a prática, proclamadas nas seguintes situações discursivas:

QUADRO 12 – NECESSIDADE PEDAGÓGICA

D7: Retroavaliação. Eu trabalho com um conteúdo e depois eu avalio se o meu aluno compreendeu este conteúdo, se apropriou dele. É uma necessidade de respaldar, de você perceber a apreensão do conhecimento a partir do que você trabalhou e também a partir do que o aluno já sabe.
D1: eu vejo assim que a avaliação é uma necessidade da prática docente e que ela também é algo muito complexo
D1: Penso que a gente sabe muito mais pela convivência maior que nós temos com o aluno no dia a dia na sala de aula do que em uma prova em si, principalmente quando essa avaliação acontece individual e escrita, porque quando você está fazendo uma avaliação com uma apresentação, o professor, ele sente o aluno e percebe se ele está apenas lendo um slide ou se ele está dominado aquilo que ele está fazendo.

Fonte: Dados da entrevista.

Nos enunciados acima, podemos inferir que a avaliação é um processo pedagógico que tem sua culminância na prática avaliativa realizada pelo docente. Daí a necessidade de realizá-la como uma atividade do cotidiano, como diz o enunciado, no quadro 12: “Eu trabalho com um conteúdo e depois eu avalio se o meu aluno compreendeu este conteúdo, se apropriou dele”. Essa posição é reforçada, quando é dito que é algo complexo e que respalda a ação do docente em acompanhar a aprendizagem dos estudantes.

Avaliar é complexo devido os diversos fatores que precisam ser considerados. Posterior a isso, o docente precisa quantificar o desempenho do aluno em números, como expõe D1: “mas assim dizer isso ‘aqui vale tanto’, eu considero a parte mais

difícil da profissão, dizer quando vale o que aquele aluno está me dizendo! ”. Conforme a posição de Hadji (2001), a medida em avaliação pedagógica é uma ilusão, pois ela é sempre objetiva independente do instrumento que a calcula.

Ao tratarmos de desempenho de alunos, a objetividade da medida se torna relativa, pois ela pode variar de acordo o instrumento. No caso, o professor é o instrumento avaliador no ensino e na aprendizagem, por ser um ser influenciável por fatores pessoais internos (a sua subjetividade) e externos. A nota nos parece pouco confiável em termos de quantificação do conhecimento, nem todos os professores não tem o mesmo parecer sobre o mesmo trabalho. Podemos inferir que ela muda de acordo com quem a avalia.

c) Conceito de avaliação

Ao considerarmos a avaliação como peculiar ao ensino e à aprendizagem, não podemos nos esquecer de problematizá-la na formação de professores, especialmente na formação do pedagogo, área a qual estamos pesquisando. Assim, buscamos saber como os professores conceituam a avaliação. Em nossos achados, verificamos que seus posicionamentos determinam um conceito desse termo, que não fica longe das posições teóricas mais recorrentes no atual momento. Em outras palavras, reconhecemos a presença teórica, nas vozes dos participantes deste estudo, para definirem o termo avaliação. Isso pode ser visível, nos enunciados recortados da transcrição e que estão no Quadro a seguir:

QUADRO 13 – NECESSIDADE PEDAGÓGICA

D1: a avaliação é uma necessidade no processo de ensino e aprendizagem
D4: avaliação faz parte de um conjunto de ações que implicam no crescimento do estudante
D4: Eu penso que é um fator ético. Nesta questão é avaliar a favor do pedagogo em formação, isso quer dizer em nenhum momento o professor pode usar a avaliação como uma forma de punição já que essa turma não correspondeu às minhas exigências, então eu vou esparramar conteúdo para que eles percebam o peso da minha disciplina, tirem notas baixas e se interessem pela a disciplina. Eu penso que se a avaliação é a favor da aprendizagem do aluno em formação, ela não pode ter em nenhum momento esse caráter punitivo. Eu não posso avaliar para punir, eu tenho que avaliar para amadurecer para repensar, refletir seu engajamento sua compreensão daquilo que está sendo estudado, fato é uma questão de honestidade, e de fugir dessa subjetividade, quando eu digo assim, usar a avaliação como forma de punição, tem aquela turma que você não gosta, não criou

vínculo, não tem afinidade, enfim... porque cada turma é um universo, mas esse conflito subjetivo em nenhum momento deve alterar ou intervir no modo como avaliamos aquela turma.

D4: *A Regina Haydt, ela coloca que há três tipos de avaliações: a diagnóstica, somativa e a formativa. A diagnóstica é você ter uma primeira visão e compreensão de possibilidade dos alunos, a somativa que é justamente aquela que está presa à codificação, incluindo aqui a questão da nota, e a formativa que é aquela que avalia todo o processo*

Fonte: Dados da entrevista.

Podemos observar que os professores possuem um conceito da avaliação, vinculado a sua funcionalidade no processo educativo. A princípio, eles reconhecem a sua origem como uma necessidade institucional, posteriormente, afirmam sua utilidade pedagógica e implicações formativas para o estudante de graduação.

D4 utiliza da indicação de Regina Haydt (2004), ele cita as etapas de um processo avaliativo definido pela autora, como *diagnóstico, somativo e a formativo*. Essa autora situa-se no campo de estudos das práticas avaliativas, consequentemente na formação docente, e tem o importante papel, enquanto pesquisadora e estudiosa, de contribuir para as pesquisas em educação, sobretudo na área de práticas avaliativas. Ela aponta para a modalidade formativa como o melhor caminho a ser percorrido, devido a sua contribuição tanto ao discente como ao docente no processo de construção das aprendizagens.

Essa posição iguala-se à posição de Zabala (2010), quando informa que para que possamos pensar e refletir a prática, é imprescindível utilizar a avaliação, pois é esta que nos subsidia no processo de ensinar e aprender. Para tanto, é preciso considerar variantes como a experiência, o conhecimento, a autoavaliação e o olhar do outro sobre a nossa prática. Podemos ver isso nas falas docentes de D1, quando ela afirma que “a avaliação é uma necessidade no processo de ensino e aprendizagem”. Posteriormente, D4 diz que “a avaliação faz parte de um conjunto de ações que implicam no crescimento do estudante”.

Avaliar como ato ético para o D4 “é avaliar a favor do pedagogo em formação, isso quer dizer em nenhum momento o professor pode usar a avaliação como uma forma de punição”. O professor ressalta a importância de uma avaliação que contribua para a formação do graduando, e que o docente não deve utilizar-se da avaliação para fins pessoais, para punir a turma por não ter o comportamento esperado pelo professor.

Avaliar eticamente é ser honesto com o outro e consigo mesmo, sem deixar que desejos pessoais se sobressaiam sobre o profissionalismo docente. A avaliação precisa estar a favor do discente, porém, se ela estiver orientada por objetivos pessoais. Sua contribuição ao ensino e a aprendizagem estará comprometida, ela precisa ser verdadeira no processo educativo para que possa desenvolver o papel informativo, que busca compreender como são realizados o ensino e a aprendizagem para que professor e aluno percebam onde se encontram as dificuldades e possam movimentar-se em busca de melhores alternativas que viabilizem os objetivos previamente estabelecidos (SANTOS; VARELA, 2007).

d) O que os professores dizem para os alunos do Curso de Pedagogia sobre o ato de avaliar.

A avaliação é processo que se inscreve em contexto educacional de mediação entre os atores deste espaço educativo, tendo como objetivo aprimorar o processo cognitivo de aprendizagem, por meio de uma relação dialógica entre os envolvidos nesta situação pedagógica.

Neste tópico, investigamos como os professores dialogam com seus interlocutores, os alunos. Nesse sentido, chamamos a atenção para o fato de que esse diálogo representa (estabelecer objetivos para a avaliação no espaço da formação; instaurar um papel social para o ato de avaliar; avaliar não por avaliar).

QUADRO 14 – REFLEXÃO DOCENTE SOBRE AVALIAÇÃO

“Olha, a avaliação acontece para que vocês cresçam, é uma estratégia, ela acontece para que você possa acompanhar o seu crescimento ou maturação intelectual” (D4).
Olha vocês podem fazer as críticas, porque são vocês que estão recebendo o conteúdo que eu trabalhei então ninguém melhor do que vocês para me retroalimentar para dar esse feedback de como nós trabalhamos” (D7).
[...]e quando esgotar? Vocês vão fazer o quê, se vocês não pensarem no processo de ensinar e aprender? (D1).
Realmente atinge da maneira como gostaríamos? Não! (D2).

Fonte: Dados da entrevista.

Ao que podemos inferir da interlocução dos docentes com seu público, é uma tentativa de conscientização da avaliação no processo formativo cada um. Eles buscam, através do diálogo, uma parceria com os discentes em busca da

construção do conhecimento, como também avaliar seu próprio trabalho, conforme é explicitado na voz de D7: “então ninguém melhor do que vocês para me retroalimentar para dar esse *feedback* de como nós trabalhamos”. Isso demonstra um discurso democrático no qual o aluno também avalia o professor para que ele possa melhorar sua prática. Nessa perspectiva, Hoffman (2011) considera que “Na medida em que a ação avaliativa exerce uma função dialógica, ela promove os seres moral e intelectualmente, tornando-os críticos e participativos, inseridos no seu contexto social e político”. Nessa linha de pensamento, a avaliação dialógica promove a formação ampla do ser, pois não há uma hierarquia, e sim uma troca de saberes.

Além disso, há uma posição no enunciado de D2 que merece destaque aqui. Segundo essa posição, os objetivos e resultados do processo de avaliar chegam ou atingem os discentes de modo diferente. Com isso, fica visível que é necessário expor aos estudantes a questão da heterogeneidade na construção da aprendizagem. Avaliar implica também perceber que os sujeitos da aprendizagem são diferentes, pois aprendem em ritmos e de modos variados, o que está em consonância com o pensamento de Zabala (2010), ao afirmar que as singularidades precisam ser levadas em consideração.

e) Complexidade do ato de avaliar X objetivos ao se avaliar (Atribuir notas)

A avaliação é um ato inerente ao ser humano, ainda que não percebamos, estamos avaliando as situações cotidianas, como dizem Costa e Barreto (2016, p. 02), ao defenderem que “[...] a avaliação aparece quase de forma espontânea ou natural”. Então, o que consideramos difícil na prática avaliativa é atribuir nota às aprendizagens e estabelecer objetivos que possam ser alcançados. A esse respeito, os professores que participaram da entrevista destacam essa dificuldade, quando expõem sobre isso.

QUADRO 15 – A COMPLEXIDADE OBJETIVA DE SE AVALIAR

Acho que a nota, não só na questão do aluno, mas nós professores também estamos presos à nota, porque nós precisamos atribuir uma nota, o aluno está preso, porque nós professores também estamos presos a ela. Porque nós fazemos a avaliação e atribuímos uma nota ao aluno também com base no processo avaliativo da formação e não no processo daquilo que transcorre durante o processo ou durante o período de avaliação (D2).
O que eu estou querendo dizer é que é importante nos objetivos das avaliações a gente ter um olhar clínico, e não o terapêutico aquele olhar que tenta apreender os significados das coisas (D2).
A gente também não faz avaliação com a turma de uma forma mais ampla, porque o tempo todo nós estamos avaliando, a avaliação específica e a avaliação escolar, uma avaliação do campo pedagógico, mas toda hora estamos avaliando, a gente avalia o tempo inteiro, acho que o objetivo da avaliação é como já foi falado de certa forma respaldar (D7).
Mas eu penso assim que o maior objetivo é o refazer das práticas, quando um professor faz uma boa avaliação está boa avaliação o possibilita avaliar sua própria prática quer dizer avaliar o seu trabalho pedagógico como professor quero saber se todas as aulas todos os seminários textos que cobrei se de fato estes correspondem aos propósitos e intenções que eu definir ao longo da minha disciplina isso também envolve o refazer e o repensar da prática dos alunos. Se na disciplina o aluno percebe que ele não se desenvolveu o quanto deveria esta conclusão servirá para que ele também revise a suas práticas como estudantes. Sobretudo eu penso que um dos objetivos da avaliação consiste neste refazer das práticas docentes como nas práticas vivenciadas pelos os alunos (D4).
Envolve a questão da intencionalidade, aí voltamos à pergunta, porque eu avalio? (D2).

Fonte: Dados da entrevista.

Ao ponderar sobre os enunciados dos docentes entrevistados, percebemos que a nota é um fator preocupante para os professores, pois não é tarefa fácil quantificar em números fatores subjetivos como é a aprendizagem. Hoffmann (2011) atenta que nem todos os fenômenos podem ser medidos, por não haver instrumentos que possam precisar o valor numérico desses. Esse poderia ser o motivo dos professores sentirem-se desconfortáveis em atribuir uma nota a fatores subjetivos não quantificáveis como o desempenho cognitivo dos alunos.

No tocante aos objetivos pelos quais a avaliação busca percorrer no contexto educacional, estes buscam contribuir na construção dos saberes e competências dos educandos para que obtenham sucesso na vida escolar e social (HADJI, 2001).

Seguindo este raciocínio, os professores se perguntam, o porquê avaliar. Ainda reforçam a reflexão de que a avaliação não pode ser um ato punitivo, mas, sim voltada à formação do pedagogo. Essas premissas avaliativas se mostram em consonância às novas concepções pelas quais os seres humanos ganham liberdade

e autonomia política, moral e ética com poder de decisão sobre suas vidas, em um contexto de respeito mútuo (HOFFMANN, 2011).

A avaliação é um caminho orientador da prática educativa, é o que a autora acima citada chama de reflexão transformada em ação.

f) Questionamentos e autoavaliação como ato de comunicação/ reflexão

Antes de qualquer discussão, a avaliação é uma situação de interação comunicativa, para uma negociação entre os agentes envolvidos no processo do ensino e aprendizagem (HADJI, 2001).

Precisávamos saber dos professores formadores como eles pensam sobre sua prática avaliativa, como ocorre/se ocorre a autoavaliação. Nos discursos abaixo eles demonstram que a reflexão surge a partir de indagações sobre resultados insatisfatórios.

QUADRO 16 – A COMPLEXIDADE OBJETIVA DE SE AVALIAR

foi descuido? foi falta de leitura? Foi a pergunta que não estava clara, ou que dava a indicação de outro tipo de resposta? (D1).
poxa... o aluno não se esforçou, ou a gente não ensinou, ou a gente não cobrou isso (D1).
percebo que fui um péssimo professor, porque eu não conseguia, entender! Hoje percebo que era uma questão de auto avaliação me sinto que como se eu quando eu faço a avaliação não tivesse acertado o passo com a turma, não era que acontece conflitos (D2).
A gente elabora as questões e quando a gente aplica, a grande maioria dos alunos responde de outro jeito diferente da leitura, então é nessa hora que nós temos que se perguntar, o que eu estou perguntando aqui? (D2).

Fonte: Dados da entrevista.

A partir de avaliações com resultados negativos, os professores se veem em um processo de autoavaliação espontâneo, que os conduzem a pensar sobre sua prática educativa, seu fazer pedagógico. Ideia já mencionada por Zabala (2010), a partir da qual ele afirma que para que possamos pensar e refletir a prática, é imprescindível utilizarmos a avaliação.

Os professores identificaram dificuldades no processo de ensino e aprendizagem, através da avaliação, pois esta assume a função informativa de mostrar a professores e alunos onde se encontram as dificuldades para que ambos possam superá-las (RIGON; VARELA, 2007).

Percebemos que a avaliação escrita gera um mal-entendido entre docentes e discentes. O docente (D2) diz que “a maioria dos alunos não respondem adequadamente à pergunta que está sendo feita”, o que o leva a questionar a elaboração da atividade. O autor Weiss (1991 *apud* HADJI, 2001) afirma que as práticas avaliativas se apresentam fundamentalmente como trocas de questões e respostas que geram mal-entendidos, devido a ambiguidade que tem a explicitação dos problemas. Daí, podemos entender melhor sua afirmação: “[...] a avaliação é primeiramente um problema de comunicação” (WEISS,1991 *apud* HADJI, 2011, p. 34). Isso nos leva a inferir que para a avaliação cumprir seu papel de mediadora do conhecimento, é preciso haver um processo reflexivo de comunicação entre os agentes do ensino e aprendizagem.

g) Relação de que o ato de escrever textos argumentativos significa muito na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos de Pedagogia.

Muitos são os instrumentos avaliativos que podem contribuir para a construção do conhecimento. Avaliação escrita, oral, seminários, produção de texto, entre outros, são bastante utilizadas em todos os níveis da educação da escola básica, ao problematizar como os textos argumentativos contribuem para a aprendizagem dos alunos de Pedagogia, o professor D7 argumenta que

escrevendo a mesma coisa tentando explicar a ideia principal do autor e isso mas uma vez vem refletir na escrita que acontece muito pouco durante a graduação. Ou eles escrevem, mas não se exercitam constantemente. Sendo que o ato de escrever inclui também o ato de ler, porque eu não posso escrever o óbvio, porque isto eu encontro em qualquer lugar, para eu escrever algo novo preciso fazer leituras que possibilitem está escrita. Acho que a avaliação também passa por esse processo quem são essas pessoas que eu estou avaliando na percepção (trecho da entrevista de D7).

Podemos abstrair que a produção de textos é muito importante para o processo formativo do pedagogo, mas que é pouco trabalhada na graduação. Por isso, os alunos sentem dificuldade para sintetizar as ideias dos autores e escrever algo novo, o que revela deficiências de leituras realizadas e acabam por influenciar a capacidade criativa dos alunos.

A produção de texto se constitui em uma avaliação mediadora, pois a partir do momento em que o aluno organiza seu pensamento para explicitar suas ideias, ele constrói novos conhecimentos sobre o conteúdo. Ela parte de um processo de desorganização das ideias para uma reorganização do pensamento para dar sentido aos conhecimentos elaborados.

Para Hoffmann (2011), avaliação mediadora é a etapa que está entre a construção e produção do conhecimento do aluno, enriquecendo e complementando saberes.

As entrevistas apresentaram-se satisfatórias aos objetivos da pesquisa, se constitui rica em produção de dados qualitativos, necessários à compreensão da problemática proposta, como são desenvolvidas e como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial dos pedagogos na FE-UERN. Baseados em pontos importantes como: necessidade legal (pela legislação); necessidade pedagógica para se avaliar; conceito de avaliação; o que os professores dizem para os alunos do Curso de Pedagogia sobre o ato de avaliar; complexidade do ato de avaliar X objetivos ao se avaliar; questionamentos e autoavaliação como ato de comunicação/ reflexão; relação de que o ato de escrever textos argumentativos significa muito na forma de avaliar a aprendizagem dos alunos de Pedagogia.

A partir das análises realizadas, pudemos apreender a avaliação sob a ótica dos professores formadores, primeiramente como uma exigência legal institucionalizada em termos de aferição de resultados. Além dessa funcionalidade, a prática avaliativa é considerada indispensável ao processo de ensino e aprendizagem, pois se constitui como recurso pedagógico orientador da prática docente que possibilita ao professor saber como se encontra a aprendizagem do aluno, favorecendo uma reflexão crítica sobre seu próprio trabalho permitindo assim uma autoavaliação.

Os entrevistados sinalizaram para a modalidade de avaliação formativa contínua, que não veem na prática avaliativa a oportunidade de punir o educando e sim ajudá-lo a atingir seus objetivos educacionais. O grupo focal demonstrou segurança e domínio sobre suas práticas avaliativas, além de uma boa fundamentação teórica e prática a respeito do tema avaliação, resguardando a importância deste para a formação dos professores.

Sendo assim, a pesquisa nos levou a concluir que os professores são profissionais comprometidos com seu trabalho docente, preocupados com a formação dos futuros professores. Para melhorar seu fazer pedagógico mostram-se receptivos a novos conhecimentos, e também ao diálogo com seus alunos, o que demonstra um posicionamento ético e crítico, buscando qualidade qualitativa na produção do conhecimento, especialmente na formação do pedagogo, categoria a qual esse grupo é responsável pela formação.

CONCLUSÃO

Esta dissertação de mestrado assumiu como objetivo de estudo compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN do campus de Mossoró. Para tal, esta análise apoiou-se na abordagem de pesquisa qualitativa, utilizando-se de instrumentos como questionários e entrevistas focais.

Realizamos, em primeiro lugar, uma pesquisa teórica em torno do tema avaliação, pelo qual pudemos observar diversos autores versando sobre a avaliação e como esta influencia o processo de ensino e aprendizagem, em suas diferentes modalidades práticas nos espaços educativos institucionalizado.

O trabalho empírico envolveu duas etapas: a primeira foi a realização de um questionário *online*, construído com a ferramenta *Google Docs*, pelo qual os participantes respondiam e enviavam as respostas automaticamente para a pesquisadora. A partir das análises, foi estruturada a entrevista focal semi-estruturada com um grupo de professores selecionados a partir da produção do questionário e, assim, os questionamentos que não foram contemplados em todas as nossas inquietações científicas puderam ser contemplados em mais uma etapa da pesquisa.

Desse modo, o objetivo geral, *compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE/UERN do campus de Mossoró*, foi contemplado quando abstraímos, pela análise dos dados construídos, que a função inicial da avaliação é aferição de resultados quantitativos em resposta às exigências legais. Primeiramente tem uma função burocrática de atribuir notas às aprendizagens, o que consente aos alunos progredirem na carreira acadêmica ou não. Contudo, sua contribuição formativa vai além da classificação dos educandos através das notas. Seu principal objetivo pedagógico é auxiliar docentes e discentes a identificarem as dificuldades de aprendizagem para que ambos possam buscar o melhor caminho para superá-los, constituindo assim uma prática democrática denominada de avaliação formativa.

Em relação aos objetivos específicos, o primeiro, que destaca as diferentes concepções avaliativas vigentes nas práticas educativas, recorremos a autores

como: Zabala (2010), Afonso (2013), Hadji (2001) Luckesi (2006), Lima (2015), Vasconcellos; Oliveira; Barbel (2006), Hansen (2016), Gatti (2003), Polidori; Aroujo; Barreyro (2006), Hoffman (2011), entre outros, que discutem as diferentes modalidades de avaliação e sua contribuição para a prática educativa. Dentre elas, estão a avaliação formativa, diagnóstica, somativa, classificatória, informativa, inicial, reguladora, final integradora, mediadora, normativa, criteriada, prognóstica e cumulativa. Podemos afirmar que, diante das discussões expostas, todas elas têm seu grau de relevância no processo educativo, indispensável à formação docente, variando em modalidade e em intencionalidade, por parte de quem a elabora.

Em seguida, expomos o segundo objetivo específico, que consiste em definir qual a importância das práticas avaliativas para os professores formadores no ensino superior. Verificamos que cada docente enfatiza uma particularidade do processo avaliativo, utilizando os instrumentos que mais se adequam aos seus propósitos educacionais. No entanto, todos concordam que a avaliação é importante para a prática educativa, cada um a realiza segundo seus objetivos e concepções, mas todos sinalizam para a adoção da **avaliação formativa** como forma mais adequada ao processo educativo

Cada professor apresenta uma indicação teórica-prática sobre a avaliação. Ao final, todos revelam o mesmo objetivo: conscientizar o aluno sobre a importância da avaliação para o ensino e a aprendizagem e como essa pode contribuir para o processo formativo institucionalizado, desde que seja feita com seriedade e respeito à subjetividade dos alunos.

No terceiro objetivo específico indicado por nós nesta pesquisa – situar como é realizada a avaliação da Faculdade de Educação – FE/UERN, do Campus de Mossoró, levando em conta as vozes de diferentes docentes, percebemos que as práticas avaliativas se constroem de forma dinâmica e participativa, na tentativa de apreender os conteúdos trabalhados, e oportunizar o diálogo entre docentes e discentes que buscam a autoavaliação numa perspectiva democrática formativa de educação.

Em seguida, a avaliação foi classificada como um processo indispensável à prática docente, devido a sua contribuição para o processo de ensinar e de aprender. Tomando como pressuposto a fundamentação teórica desta investigação, pudemos concluir a existência – na prática dos sujeitos participantes que a avaliação

formativa é revelada como a mais indicada no contexto educativo da formação do Pedagogo. Assim, entendemos a *Avaliação Formativa* como aquela que busca de diversas maneiras avaliar a aprendizagem dos discentes, de forma coerente, utilizando diagnósticos informativos para identificação das aprendizagens já adquiridas, e as que precisam ser galgadas de modo que haja uma regulação da aprendizagem e do ensino em favor do aluno.

O discurso dos professores direciona-se a orientar dialogicamente os formandos sobre o processo avaliativo, no sentido de que todos têm como princípio conduzir os alunos à reflexão e a posicionarem-se ativamente no processo educativo de sua formação como pedagogo/a. Sinalizam os docentes participantes para a modalidade de avaliação formativa contínua, que não veem na prática avaliativa a oportunidade de punir o educando, e, sim, ajudá-lo atingir seus objetivos educacionais.

O presente estudo apresenta resultados que podem conduzir os professores a refletirem sobre suas práticas avaliativas, seja no Ensino superior ou na Educação Básica, pois ambas estão interligadas ainda que pareçam distintas. O professor da Educação Básica é formado no ensino superior, não podemos negar os laços desta relação, apesar da universidade ser mais elitizada frente à escola básica, ambas se constroem simultaneamente no contexto socioeducativo dinâmico.

Neste trabalho, ouvimos as concepções dos professores do Ensino Superior. Para investigações futuras, deixamos como indicação ouvir os alunos de graduação, pois são as pessoas que estão do outro lado do processo educativo, sofrendo a ação-avaliativa em todos os aspectos. Portanto, é pertinente sua voz nestas discussões.

Por fim, este estudo constituiu-se como uma produção de conhecimento no campo acadêmico, fruto do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC da UERN. É uma produção científica com base teórico-empírica, pautada nas reflexões de docentes sobre o tema *Práticas Avaliativas*. Desse modo, consideramos indispensável à formação de professores, o resultado que este trabalho produz: uma autoavaliação para ser refletida pelos sujeitos que formam a Faculdade de Educação da UERN. Percebemos este trabalho direcionado ao professor, visto como um agente formador que atua na sociedade e transcende o

espaço acadêmico para se materializar em prática formativa, daí sua relevância acadêmica e social.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Mudanças no estado avaliador: Comparativismo internacional e teoria da modernização revisitada. **Revista Brasileira de educação**. v.18 n. 53 abr-jun. 2013.
- AFONSO, Almerindo Janela. Recuo ao cientificismo, paradoxos da transparência e corrupção em educação. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.41, n. especial 1313-1326, dez., 2015.
- AFONSO, Almerindo Janela. Reforma educacionais: entre a crise do estado-nação e a emergência da regulação supranacional. **Educação & Sociedade**, ano XXII, n° 75, agosto 2001.
- BAUER, Adriana; ALVARESE, Ocimar Munhoz; OLIVEIRA, Romualdo Portela de. Avaliações em larga escala: uma sistematização do debate. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1367-1382, dez., 2015.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto Político Pedagógico**. (Curso de Pedagogia). Mossoró: MEC, 2012.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997.
- BRITO, C., and LORDELO, JAC. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: uma visão do aluno. In TENÓRIO, RM. and VIEIRA, M.A., orgs. **Avaliação e sociedade**: a negociação como caminho [online]. Salvador: EDUFBA, 2009. pp. 253-272. ISBN 978-85-2320-934-6. Available from SciELO Books<<http://books.scielo.org>>.
- BRITO, Cristiane Santos; LORDELO, José Albertino de Carvalho. **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior**: Uma visão do aluno. Disponível em: http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/93.pdf 2007. >.>. Acesso em: 15 ago. 2016.
- COSTA, Maria Antônia Teixeira da. História e memória da faculdade de educação da Universidade do estado do Rio Grande do Norte- UERN (1969-2009). In: (Org) COSTA, Maria Antônia Teixeira da; OLIVEIRA, Meyre-Ester Barbosa de; FREIRE, Sílvia Helena de Sá Leitão Morais. **Narrando para não esquecer**: Memórias e história da faculdade de educação. 1 ed. Mossoró: Editora CRV, 2014 p.17-21.

COSTA, Otilia Maria dos Santos; BARRETO, Sônia Maria da Costa. **Avaliação Escolar e sua Significação no Processo Educativo na Primeira Fase do Ensino Fundamental**. Disponível

em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/OtiliaMariadosSantosCosta_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2016

DIAS SOBRINHO, José. **Dilemas da educação superior no mundo globalizado**. Sociedade do conhecimento ou economia do conhecimento?, São Paulo: Casa do Psicólogo, 2005.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, julho/2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0100-15742002000200002&script=sci_arttext>. Acesso em: 01 ago. 2016.

GASKELL, G; BAUER, M, W. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. 10. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 10. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

GATTI, Bernardete A. O Professor e a Avaliação em Sala de Aula. Estudos em **Avaliação Educacional**, n 27, jan-jun/2003.

GATTI, Bernardete Angelina. Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas. Ed. 10. Brasília: Líber Livro 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HANSEN, Elza do Carmo; LEVANDOVSKI, Ana Rita. **A avaliação da aprendizagem a favor da democratização do ensino**. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1771-6.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 11 ed, Porto alegre: Mediação, 2011.

JOBIM; SOUZA, Solange; Sonia Kramer. A título de conclusão. In: KRAMER, S.; SOUZA, S. J. **Histórias de professores: leitura, escrita e pesquisa em educação**. São Paulo: Ática. 1996. p. 147-159.

LIMA, Licínio C. Avaliação institucional como instrumento de racionalização e o retorno à escola como organização. **Educação e Pesquisa**., São Paulo, v.41, n. especial 1339-1352, dez., 2015.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: 18 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LUCKESI, Cipriano C. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem?** Pátio. Porto alegre: ARTMED. Ano 3, n. 12 fev./abr. 2000. Disponível Pátio On-line.

MAY, tim. **Pesquisa social: questões, métodos e processos.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

MENDES, Geisa do S. C; CAMELO, João; ARELARO, Lisete. R.G. Avaliação como estratégia de resistência à avaliação externa ranqueadora. **Educação e Pesquisa.**, São Paulo, v.41, n. especial 1283-1298, dez., 2015.

MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores.** Porto: Porto Editora, 1995.

NÓVOA, António, coord. - **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PACHECO, Ricardo Gonçalves; CERQUEIRA, Aquiles Santos. **Legislação Educacional** – 4.ed. atualizada e revisada – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso / Rede e-Tec Brasil, 2013.

POLIDORI, Marlis Morosini; ARAUJO, Claisy M. Marinho; BARREYRO, Gladys Beatriz. SINAES: Perspectivas e desafios na avaliação da educação superior brasileira. **Ensaio: aval. pol.públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 425-436, out./dez. 2006.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas.** 3ª ed. São Paulo: Atlas S.A, 2011.

SANTOS, Monalze Rigon; VARELA, Simone. **A avaliação como um instrumento diagnóstico da construção do conhecimento nas séries iniciais do ensino Fundamental.** 2007. Disponível em: web.unifil.br/docs/revistaeletronica/educacao/Artigo_04.pdf. Acesso em: 02 ago., 2016.

SAUL, Ana Maria. Na contra mão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa.** São Paulo, v.41, n. especial 1299-1311, dez., 2015.

SILVA, Gustavo Javier Castro da; SILVA, Cléa de Lima e. Avaliação do ensino superior no Brasil: o SINAES sob holofotes. **Revista Processus de Estudos de Gestão, Jurídicos e Financeiros** – Ano 3 – Edição Nº 07, p. 97- 112, SSN 2178-2008.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita; OLIVEIRA, Cláudia Chueire de; BERBEL, Neusi Aparecida Navas. O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes. **Interface – Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20 p. 443-53, jul/dez.2006.

ZABALA, Antoni. **A Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre, Artmed, 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
 SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS
 DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN PRÓ-
 REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO –PROPEG
 FACULDADE DE EDUCAÇÃO–FE
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-POSEDUC

CONVITE

Este é um convite para você participar da pesquisa de dissertação ***Os Professores Formadores e suas Práticas Avaliativas: Memórias sobre o processo avaliativo na FE/UERN***, desenvolvida pela mestranda Cristiana Bezerra de Freitas, aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação/ POSEDUC da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte/UERN.

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura compreender como se constitui as práticas avaliativas dos professores formadores no Ensino Superior da faculdade de educação da UERN, no Campus Central de Mossoró, por meio das trajetórias docentes nos anos de 1970, 1980, 1990 e 2000, busca ainda saber dos professores suas experiências vivenciadas com essas práticas no curso de Pedagogia, e como estas influenciam o processo de ensino e aprendizagem dos graduandos.

A pesquisa trará contribuições aos estudos na área da formação docente, no que se refere a possibilitar reflexão sobre as práticas avaliativas institucionalizadas e personalizadas, visando a ampliação das discussões teóricas e práticas sobre o processo avaliativos e seus exercícios no Ensino Superior.

Esta pesquisa torna-se, assim, relevante porque possibilita uma discussão acerca da importância das práticas avaliativas de professores formadores para a formação docente, tendo por intenção refletir de forma positiva na sociedade, pois este processo reflexivo vai atingir não somente os sujeitos da pesquisa (os

professores formadores), mas também os discentes que se encontram em formação, sendo assim de grande contribuição para a sociedade, reconhecendo professores como agentes sociais, que precisam atuar significativamente nesta, por tanto quanto melhor for refletida sua formação, melhor atuação este terá na sua práxis.

Você foi selecionado/a para participar da pesquisa por ser um/a professor/a que corresponde ao perfil dos docentes que buscamos investigar, através de sua atuação que demonstrou desempenho, compromisso e crescimento pessoal e profissional. Sendo assim, seu **Consentimento Livre e Esclarecido** para participar desta pesquisa representará uma atitude ético-política importante e os riscos serão mínimos, senão inexistentes. Informamos que trabalharemos com um questionário enviado como formulário do *Google Docse* a realização de entrevista coletiva, sendo que vocês têm a inteira liberdade de recusar a responder qualquer pergunta.

Caso decida aceitar o convite, você será submetido/a aos seguintes procedimentos: responder a um questionário em formulário *online* (*Google Docs*), com perguntas fechadas e abertas (que delinearão o perfil das participantes, bem como a construção de relatos de experiência sobre a prática avaliativa enquanto professora da FE) e participar de entrevistas coletivas (com questões norteadoras, cujas respostas serão gravadas, posteriormente transcritas pela pesquisadora e apresentada posteriormente a você), de acordo com a disponibilidade de 5 (cinco) participantes sujeitos da pesquisa, ou seja, em dias previamente estabelecidos de comum acordo.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Utilizaremos a denominação D1, D2 e D3, para nos referir aos docentes citados. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários. Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Cristiana Bezerra de Freitas: Rua Noeme Borges, 37 – Mossóro (RN) ou pelo telefone (84) 996186028.



GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DOS
DESPORTOS – SECD
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO –PROPEG
FACULDADE DE EDUCAÇÃO–FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO-POSEDUC

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente das etapas da pesquisa bem como autorizo a utilização das informações contidas nos questionários e nos recursos como vídeo gravações e gravações em áudio no momento da entrevista coletiva.

Participante da pesquisa:

Nome: _____

Assinatura: _____

Pesquisador responsável:

Cristiana Bezerra de Freitas

Rua Noeme Borges, 37 – Planalto 13 de Maio

Mossoró (RN)

Telefone (84) 99618-6028

Mossoró (RN) _____ de _____ de 2016.

APÊNDICE B - QUESTIONÁRIO

QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO DOS (DAS) DOCENTES(AS) QUE ATUARAM /ATUAM NO CURSO DE PEDAGOGIA / FE-UERN

Bloco 1 – Caracterização do sujeito participante da pesquisa

Lembrete: Não identificaremos seu nome em nenhuma fase da pesquisa. Cada docente será nomeado por uma sigla. Por exemplo: D1, D2, D3, para preservar a identidade de cada participante.

1. Nome:

2. Faixa Etária

21 a 30 anos

31 a 40 anos

41 a 50 anos

mais de 50 anos

3. Universidade em que já atuou como docente

Particular

Federal

Estadual

Outro (s) Qual (is)

4. A experiência foi como professor/a da área da Pedagogia:

Sim

Não

Se Não, de qual área?

Turmas em que lecionou na universidade

5. Tempo que atuou na docência do Curso de Pedagogia:*Indique: anos, meses ou semestres

6. Ano e semestre em que atuou ou atua como docente no curso de Pedagogia:

Vínculo empregatício

Efetivo

Substituto (a)

Bloco 2 – Caracterização dos modelos de avaliação ao longo da experiência docente

1. Você considera que a avaliação interfere no processo de ensino aprendizagem do estudante de Pedagogia?

Sim

Não

Às vezes

2. Qual o nível de importância de se avaliar o processo de ensino-aprendizagem no Curso de Pedagogia? Marque apenas uma alternativa.

Nada importante

Pouco importante

Um pouco importante

Relativamente importante

Importante

Muito importante

Extremamente importante

3. Assinale no quadro abaixo, os modelos de avaliação que você utilizou em seu início de carreira, como docente do curso de Pedagogia: Modelos de avaliação [você pode indicar mais de um modelo]

Avaliação escrita com questões abertas

Avaliação escrita com questões fechadas

Avaliação escrita com questões de múltipla escolha

Trabalho individual

Trabalho em grupo

Seminário

Prova com consulta

Prova oral

Se você utilizou mais de um desses modelos descreva-os abaixo:

4. Indique, a seguir, os modelos de avaliação que você mais utiliza no momento em que sua carreira docente se torna mais madura e você se considera mais experiente em sua profissão no curso de Pedagogia:

5. Você usa algum tipo de prática avaliativa que foi aprendida com seus professores (as) formadores (as)?

Sim

Não

Qual [ou Quais]?

6. Há algum tipo de avaliação que não é eficiente na produção da aprendizagem das disciplinas do curso de Pedagogia? Poderia listar e comentar o motivo?

7. Qual tipo de prática avaliativa que você usou no passado e continua utilizando nos dias atuais? Por que ainda considera válido utilizar essa forma de avaliar?

8. E há alguma prática avaliativa que você aboliu de suas práticas como docente? Por quê?

9. Como você percebe as práticas avaliativas de hoje em relação ao momento que você entrou na universidade?

Mudaram

Estão mudando

Continuam as mesmas

Bloco 3 – Memórias sobre as experiências com as práticas avaliadoras

1. Rememore um pouco sobre como os alunos eram avaliados no período em que você entrou na universidade.

2. O que foi mais significativo dessa época em termos de processo de aprendizagem? Houve algum tipo de avaliação que lhe chamou a atenção? Que lhe deixou marcas? Resgate um pouco dessa vivência.

3. O que foi mais difícil dessa época?

4. E, no início de sua carreira, quais as maiores dificuldades que você encontrou no momento de elaborar as avaliações?

5. Como você conseguiu superar essas dificuldades?

6. Qual a sua compreensão sobre o ato de avaliar:

7. O que você considera de mais significativo na sua prática avaliativa no decorrer de sua trajetória como docente do Curso de Pedagogia?

8. O que deve ser dito aos graduandos do curso de Pedagogia sobre o Processo de avaliação no Ensino Superior, tome como orientação sua experiência docente?

Sua resposta

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO DA ENTREVISTA

Cristiane: Primeiramente boa tarde, meu nome é Cristiane aluna do Mestrado todos me conhecem, nós estamos pesquisando sobre os professores formadores da FE diálogos sobre as suas práticas avaliativas, esta pesquisa me acompanha desde a graduação passei pela a especialização e estou com ela no mestrado mudando alguns focos, mas ainda sim com o tema avaliação. Minha orientadora, todos já sabem, é Araceli, e nós trouxemos o objetivo geral que é: Compreender como são concebidas as práticas avaliativas dos professores formadores da FE-UERN do Campos de Mossoró. Primeiramente queria que vocês se sintam à vontade, não são perguntas ou interrogatório direto, mas eu gostaria que acontecesse um diálogo entre vocês para que possa enriquecer ainda mas o trabalho.

Primeira pergunta: Como nasce, desenvolve-se – se como se materializam as práticas avaliativas na ação docente no âmbito da formação inicial do curso de Pedagogia?

D7: Primeiro há uma legislação nós temos uma normatização que diz que precisam existir as avaliações também eu acho que é a necessidade de você colocar as avaliações como uma retroavaliação. Eu trabalho com um conteúdo e depois eu avalio, se o meu aluno compreendeu este conteúdo se apropriou dele. É uma necessidade de respaldar, de você perceber a apreensão do conhecimento a partir do que você trabalhou e também a partir do que o aluno já sabe e também é uma exigência legal, que a universidade tem porque a universidade precisa avaliar a forma como você avaliar a quantidade de avaliação que você vai fazer depende do professor, se você vai fazer dois trabalhos, por exemplo, e uma prova, quem decide é o professor.

D4: Então, quer dizer que antes de qualquer coisa a avaliação é uma exigência legal uma exigência de registro a minha experiência como professor. Aqui a avaliação é vista pelos os alunos com aquele velho foco que é o da nota e não na reflexão ou na apreensão do conhecimento é aquela preocupação com a nota tanto aqui no curso de Pedagogia como em outras Faculdades que eu ministrei disciplinas. Mesmo que a gente tivesse aquele discurso de dizer “*olha, a avaliação acontece para que vocês cresçam, é uma estratégica, ela acontece para que você possa acompanhar o seu crescimento ou maturação intelectual*”. Aqui dentro do curso, não está restrita

apenas a uma nota, a avaliação faz parte de um conjunto de ações que implicam no crescimento do estudante. Na minha visão ainda existe essa ênfase na nota e não diretamente no processo.

D7: Este foco consiste no processo classificatório quem está na média ou quem está abaixo dela.

D1: Eu acho assim, que, de fato, que a gente está em uma instituição, nós temos uma orientação com a legislação que normatiza, pois estamos no institucional, educacional e a nota ainda é uma coisa bastante significativa para o aluno no sentido de que ele precisa de uma média para ser aprovado. Eu vejo que se nós pegarmos a nossa legislação ela é de 1993, quer dizer ela tem 24 anos, e ela está vigente, eu acho que na prática mesmo, a avaliação é uma necessidade no processo de ensino e aprendizagem eu vejo que deve fazer parte desse processo, para aprender nós precisamos fazer avaliações, e eu acho sim que é a parte mais complexa do processo de ensinar e aprender é o avaliar, porque assim, existe muitas subjetividades, porque muitas vezes o professor ... Ele avalia com base no conteúdo, certifica – se o aluno aprendeu ou não o conteúdo que o professor ensinou, mas isso é muito relativo, porque o professor pode avaliar a partir do instrumento que ele usou, por exemplo uma prova, às vezes, o aluno responde à prova bem rápido acaba sendo meio aligeirado, e o professor fica querendo mais e parece que aquilo ali significa que o aluno não estudou. Quando você conversa com o aluno, você vai perceber que não ele se esforçou tanto, estudou tanto, o aluno pode até dizer, “*professor, você não sabe o quanto eu estudei, me dediquei*”. Esse esforço do aluno pode não refletir no instrumento que você utilizou, por isso, que acho que é muito complexo, porque às vezes a gente acha que as experiências que temos em sala de aula, o contato que temos com os alunos, vemos que fulano estuda muito e às vezes nós não temos a real certeza se isso acontece, eu acho que ainda é uma parte ainda muito complexa e aí a gente vai fazer a avaliação ter aquela primeira percepção de como o aluno vai apreender ou transmitir para o professor o que de fato ele aprendeu, não é uma coisa fácil, é algo muito difícil. Considero a parte mais difícil da profissão docente o ato de avaliar é muito complexo, porque eu não sei de fato tudo que está envolvido na hora que aquele aluno está fazendo a prova. Penso que a gente sabe muito mais pela convivência maior que nós temos com o aluno no dia a dia na sala de aula do que em uma prova em si, principalmente

quando essa avaliação acontece individual e escrita, porque quando você está fazendo uma avaliação com uma apresentação, o professor, ele sente o aluno e percebe se ele está apenas lendo um *slide* ou se ele está dominado aquilo que ele está fazendo. Eu acho que a gente só percebe mesmo que aluno estuda, que ele está envolvido na atividade que você está propondo, quando você também diversifica as atividades e as experiências do aluno na sala de aula, quando também o professor permite que o aluno tenha a oportunidade, possa se expressar mais. Então, eu vejo assim que a avaliação é uma necessidade da prática docente e que ela também é algo muito complexo. Acho que é complexo porque você precisa atribuir uma nota para aquilo que o aluno fez até para avaliar assim, se o aluno de fato está dando sinais de que ele tem algum conhecimento, mas assim dizer isso “*aqui vale tanto*”, eu considero a parte mais difícil da profissão, dizer quando vale o que aquele aluno está me dizendo!

D2: Eu concordo com as falas colocadas, eu vejo a avaliação, eu sinto, mas não só eu, mas também a instituição sente a necessidade de que avaliemos o aluno e também avaliar nós mesmos, porque nós... Ninguém nos avalia diretamente, até que existe a avaliação institucional, mas aí a avaliação de sala de aula acaba sendo a conversão de um olhar sobre você mesmo a partir daquilo que o aluno coloca e você vê como resultado, né? Então, eu vejo aí duas necessidades do campo de origem, porque, quando você pergunta *como nasce uma?* Eu diria que é de origem legal, se eu não quiser avaliar eu não posso, aliás esse meu querer ele não pode se sobrepor, porque eu tenho que avaliar, então há uma necessidade legal eu tenho que cumprir mesmo que não seja ao pé da letra a legislação já colocada pela a universidade, mas eu tenho que fazer, então, essa é a primeira necessidade. A segunda necessidade eu acho é a pedagógica mesmo que eu não queira fazer a avaliação dificilmente eu ou qualquer outro colega negaria a importância da avaliação eu posso não querer avaliar por conta, sei lá! Do tempo, porque que a gente avalia de onde nasce essa prática eu diria que é uma necessidade pedagógica e de fato sente que é necessário mesmo e a outra é do ponto de vista da legalidade. Acho que a nota, não só na questão do aluno, mas nós professores também estamos presos à nota, porque nós precisamos atribuir uma nota, o aluno está preso, porque nós professores também estamos presos a ela. Porque nós fazemos a avaliação e atribuímos uma nota ao aluno também com base no processo

avaliativo da formação e não no processo daquilo que transcorre durante o processo ou durante o período de avaliação.

D7: Nós precisamos também ser avaliados, sempre no último dia de aula antecedendo a avaliação, eu me sento com os alunos, e converso com eles como é que estudamos aqueles conteúdos?, qual o sentido?, qual a forma que nós avaliamos?, quer dizer são vários aspectos, eu digo para eles: *“olha vocês podem fazer as críticas, porque são vocês que estão recebendo o conteúdo que eu trabalhei, então ninguém melhor do que vocês para me retroalimentar para dar esse feedback de como nós trabalhamos”*. É sempre um momento muito bom, porque você muitas vezes ouve observações que durante nosso cotidiano, nosso fazer, muitas vezes também estamos tão empolgados que achamos que o trabalho está tão bacana, mas às vezes o que estamos trabalhando o aluno não está compreendendo, no último momento eles reclamaram das avaliações, eles disseram que eu gosto da avaliação. Eu já expliquei que é uma forma deles se situarem, porque se eu dissesse descreva ou fale sobre a teoria de Piaget, o aluno permaneceria vinte anos e não terminaria, mas eu peço apenas para eles falarem com... dentro da teoria de Piaget, *“fale sobre isto”*, neste caso o aluno não responde apenas uma pergunta isolada, mas ele tem a oportunidade de desenvolver um texto com base na teoria do autor, mas eles acham que é muita coisa para responder. Eu acho que a gente contribui em outra deficiência que nós temos que é lá no oitavo período a dificuldade que os alunos têm de escrever um texto. Isso vem refletir que durante toda a graduação os alunos escrevem pouco. Os alunos precisam sair da mesmice, na escrita deles, acontece desse jeito: Explicando melhor, isso em duas páginas escrevendo a mesma coisa tentando explicar a ideia principal do autor e isso, mas uma vez vem refletir na escrita que acontece muito pouco durante a graduação. Ou eles escrevem, mas não se exercitam constantemente. Sendo que o ato de escrever inclui também o ato de ler, porque eu não posso escrever o óbvio, porque isto eu encontro em qualquer lugar, para eu escrever algo novo preciso fazer leituras que possibilitem está escrita. Acho que a avaliação também passa por esse processo quem são essas pessoas que eu estou avaliando na percepção que eles trazem sobre a avaliação no ensino tradicional eles tinham a correção da prova escrita com aquela caneta vermelha, o aluno tinha que escrever uma palavra 20 vezes, porque tinha errado a escrita, eu mesmo vivenciei está experiência e ela

acontecendo como uma forma de punição. Neste caso, nós percebemos um avanço por a avaliação hoje acontece de uma forma mais aberta, agora, claro! que depende da forma como o professor trabalha. Eu sempre coloco nos enunciados da questão, de acordo com os estudos feitos responda estas questões, porque eles vão partir do princípio de que eles fizeram outras leituras com o embasamento teórico de outros autores. Alguns alunos ainda se queixam de professores que exigem que eles escrevam do jeito que está na apostila, aquela coisa decorada, formatada a gente sabe que não é legal, principalmente partindo do nosso PPP – Projeto Político Pedagógico, ele quer o aluno crítico, reflexivo com possibilidades de avançar no conhecimento.

Segunda pergunta: Quais os objetivos ao realizar as avaliações, quando vocês pensam nas avaliações, vocês pensam em quais objetivos?

D4: A Regina Haddad, ela coloca que há três tipos de avaliações: a diagnóstica, somativa e a formativa. A diagnóstica é você ter uma primeira visão e compreensão de possibilidade dos alunos, a somativa que é justamente aquela que está presa à codificação, incluindo aqui a questão da nota, e a formativa que é aquela que avalia todo o processo. Mas eu penso assim que o maior objetivo é o refazer das práticas, quando um professor faz uma boa avaliação está boa avaliação o possibilita avaliar sua própria prática quer dizer avaliar o seu trabalho pedagógico como professor quero saber se todas as aulas todos os seminários textos que cobrei se de fato estes correspondem aos propósitos e intenções que eu definir ao longo da minha disciplina isso também envolve o refazer e o repensar da prática dos alunos. Se na disciplina o aluno percebe que ele não se desenvolveu o quanto deveria está conclusão servirá para que ele também revise as suas práticas como estudantes. Sobretudo eu penso que um dos objetivos da avaliação consiste neste refazer das práticas docentes como nas práticas vivenciadas pelos os alunos.

D2: Pois é os objetivos eu penso que, claro! Envolve a questão da intencionalidade, aí voltamos à pergunta, porque eu avalio? A fala de D 7 me reporta a uma questão interessante que é a questão da auto avaliação. Eu tenho uma turma aqui na Universidade, isto no meu tempo de 21 anos de UERN, percebo que fui um péssimo professor, porque eu não conseguia, entende! Hoje percebo que era uma questão de auto avaliação me sinto que como se eu quando eu faço a avaliação não tivesse acertado o passo com a turma, não era que acontece conflitos, mas eu não me

sentia muito bem com a turma, e ela também não era essas coisas comigo, nós mantivemos durante todo o período um ritmo, mas ali era uma questão de auto avaliação, não sei se a palavra correta seria se adequar a turma, o processo pedagógico exige uma reestruturação nas relações este é um processo que você constrói através da reflexão, porque o processo das relações humanas não é automático vai se constituindo no decorrer da coisa, né? No porvir, na vinda e na construção. De repente o tempo não é suficiente para refletirmos sobre essas relações ou até mesmo o tempo que as pessoas têm para construir às vezes vai desgastando, enfim... O que eu estou querendo dizer é que é importante nos objetivos das avaliações a gente ter um olhar clínico, e não o terapêutico aquele olhar que tenta apreender os significados das coisas. Aqui percebo que é importante que o professor veja o todo, quando a gente avalia é importante ter como objetivo e intencionalidade definir questões que você possa apreender a finalidade, você tem que definir, quer dizer, parte deste pressuposto que o objetivo do processo de avaliação é tentar definir finalidades, o que se pretende, nem sempre no caso desta turma de Biologia, ela ficou marcada porque percebi que nem sempre consertamos, quando faço essa auto avaliação percebe – se que teve outras turmas que saiu realizado ainda bem que me sinto, na maioria, claro! Mas é também a qualidade do trabalho do profissional que está sendo realizado, como nem sempre a gente acerta, é preciso que o professor tenha essa humildade de reconhecer e olhar para si próprio eu diria que no objetivo da avaliação isso impedi.

D4: Quando o profissional não olha para si mesmo?

D2: Isso mesmo! Quando não se olha para si!

D7: D2, falou agora algo muito importante, que é próprio das relações humanas relacionado a qualquer ambiente que você esteja, se chama empatia, ou você empatiza, não é simpatia, porque está refere – se a um juízo de valor, eu gosto ou não gosto mas é a questão mesmo da empatia trazer o outro para dentro de mim, para tentar entendê-lo, se essa forma empática não acontecer as coisas tendem a desencaminhar se eu não encontrar a graça o entendimento, um professor dá uma aula, mas no fim ele acha que não é uma aula, que ele deveria ter dado, eu acho que o processo empático, ele é fundamental e para que tenha uma avaliação positiva é preciso que se tenha... é preciso empatizar, é preciso que você esteja em sintonia com a sua turma, porque a gente também não faz avaliação com a turma de

uma forma mas ampla, porque o tempo todo nós estamos avaliando a avaliação específica e a avaliação escolar, uma avaliação do campo pedagógico, mas toda hora estamos avaliando, a gente avalia o tempo inteiro, acho que o objetivo da avaliação é como já foi falado de certa forma respaldar me dar uma ideia o que você está trabalhando, eu só posso ter uma ideia se eu avaliar se eu tiver instrumentos fidedignos, instrumentos casem realmente com o que eu quero é todo aquele processo da construção do instrumento de avaliação às vezes para nós é um instrumento bacana, é por isso que nas pesquisas traz a pesquisa piloto que é perguntar se aquilo que eu estou perguntando, se as pessoas realmente estão entendendo o que eu estou perguntando, isso também é um instrumento, porque o que eu escrevi vai dar margem a outras interpretações.

D1:Deixe eu tentar dizer aqui o que nós temos, eu já disse na primeira rodada, né? A gente avalia com os instrumentos que são institucional e normativo como aqui na Universidade. A gente para avaliar tem três avaliações em uma disciplinas de 60 horas eu particularmente sempre tenho feito isto para se eu consigo avaliar o aluno e tentar ver se a disciplina também caminha na mesma perspectiva. Então a primeira avaliação eu sempre faço e considero um momento que eu tenho de conhecer cada um, eu quero ver como esse aluno escreve, como é que ele responde àquilo que eu estou perguntando, a compreensão que ele vai tendo. Eu costumava fazer as perguntas muito abertas, eu já comecei a mudar, depois que a gente começou a passar pela a própria avaliação do ENADE, né? A partir disso eu comecei a mesclar, parte das perguntas eu faço abertas e parte delas eu faço de múltipla escolha, para que possa ver como é que o aluno... às vezes pego até algumas questões que têm a ver com a minha disciplina com aquilo que eu estou trabalhando, para que eu possa sentir o meu aluno. Eu sempre penso avaliação nesta perspectiva primeiro, eu trabalho para ver como o aluno pensa a avaliação, se ele estuda o texto... aí na segunda eu sempre faço um trabalho de pesquisa tentando ver se o aluno problematiza já na terceira é uma atividade que possibilita... que eu trabalhei muito com o ensino de matemática, a gente trabalhava com uma atividade mais prática tentando fazer o aluno colocar em exercício aquilo que ele está vivenciando durante a disciplina. Então eu sempre penso as minhas avaliações quando eu estou pensando na disciplina pensando nesses objetivos mas... Procurando ver se o aluno realmente leu o texto, porque nós sempre sentimos que o aluno ele lê pouco, muitos

pegam o texto na hora da aula ou no dia da avaliação, então a gente sempre vai fazendo alguns exercícios. Então, no momento da avaliação parece... Isso é tão interessante, que naquele momento também se aprende muito, eu acho que é um momento que o aluno aprende muito, porque ele tá ali, então ele diz “é aqui eu vou ter que dizer alguma coisa”, pensar um pouco sobre as questões de uma forma mais individual ou coletiva ou mais sistematizada, porque às vezes você está discutindo aqui na sala e todo mundo estar participando, mas agora você vai sistematizar o pensamento as ideias que você elaborando a partir daquilo que você está trabalhando, então eu sempre tento fazer, eu olho para essas questões intencionais, mesmo! Então na primeira avaliação não dá para fazer uma prova prática, porque eu ainda não trabalhei o conteúdo, porque ainda não tem leitura, estudo sobre os textos que a gente coloca, é sempre pensando dessa forma.

Terceira pergunta: Seus objetivos são atingidos, e quando não são como vocês procedem?

D2: Eu acho que nem sempre são atingidos, eu acho que nós seres humanos não somos seres práticos nós fazemos uma parte da prática, mas somos seres que nos diferenciamos pela questão do pensamento das explicações, então, muitas vezes quando o aluno ele coloca questões muito na prática nós temos que entender, não se devemos entender, mas tem que partir como pressuposto de que o pensamento é o que mais nos diferencia no universo é o que mais se avança, então o campo de estudo é um campo teórico não é um campo prático, claro! Se a gente se reduzir ao *praticismo*, quem é prático são os animais. Os animais não vivem elaborando explicações, a gente nunca vai chegar à prática, é uma questão assim, nós somos seres teóricos; acima de prática, nós somos teóricos nós buscamos explicações para as questões e dessas explicações nós tentamos concluir algum tipo de prática nós somos práticos também o tempo todo, mas também, mas eu diria que nós somos fundamentalmente pensantes, por isso que a gente diz assim: “*formar o aluno reflexivo*”. *Veja, não há a negação da prática, porque a nossa prática não pode ser uma prática qualquer, ela está instituída do processo de reflexão, por exemplo: dirigir é uma atividade prática ou teórica? As duas coisas, mas eu diria que o teórico está muito acima do prático, porque você simplesmente não dirige você primeiro tem que saber a velocidade, isso você está calculando o tempo todo, porque senão você pega o carro e vai embora. Quando você avalia condições de estrada, quando avalia*

a velocidade da estrada a intensidade do trânsito, você avalia a potência do motor, você avalia sua disposição, você dormir na direção, acabou – se e acabou porque o pensamento para ali, ele fecha-se. Eu acho que é muito importante a condição teórica a condição de compreensão, aí eu concordo completamente com a fala da colega, temos que avaliar a nossa capacidade de explicar os fenômenos da realidade, nós temos que também nos auto avaliar e aí na prática de avaliação ela tem realmente passado por isso, eu acho que refiz um pouco as avaliações da minha prática, eu tenho por exemplo, a primeira unidade trabalhado no campo de um domínio mais teórico quando eu vou para a segunda unidade e a terceira eu tenho trabalhado a questão da pesquisa, tenho trabalhado a relação da psicologia com a linguagem na *Psicologia da Educação*. Então, eu tenho orientado os alunos a irem e observarem a relação e a produção não apenas da comunicação, da fala, mas também de pensamento, porque uma fala surge de uma interrogação, alias de uma pergunta de uma criança, como que uma criança de repente um problema de encaixe de uma caixinha, porque a outra pergunta “*como eu coloco isso?*” A outra responde “coloque aqui”, então, você tem um processo de trocas e de compartilhamentos. Eu tenho hoje pedido ao aluno fazer esse tipo da observação e aí o aluno registrar com filmagens, registrar transcrição de fala e explicar, “realmente atinge da maneira como gostaríamos? Não!” Mas acho que já teve um grande avanço, mas do que perguntar assim... “*O que é linguagem? O que é pensamento?*” Claro que é importante saber disso também, mas nós temos de uma certa maneira de levar o campo de relação teoria/prática pra incrementar o processo reflexivo. Eu acho que o objetivo não se atinge nunca, mas nós caminhamos com ele.

D4: Parece que toda a avaliação é diagnóstica, né? Se na primeira avaliação eu conseguir alcançar meus objetivos, então, isso pode significar que eu posso dar continuidade àquele plano de curso da disciplina, se na primeira unidade, digamos, o aluno não correspondeu, então na minha prática o que eu faço? Então... está na hora de mudar os caminhos aqui já que a primeira avaliação me deu algumas informações sobre o perfil da turma e o déficit de aprendizagem já dá para prever que se eu continuar no plano com a turma eu não vou render o quanto poderia, geralmente quando na primeira avaliação eu percebo que a turma não correspondeu eu não atingir meus objetivos o que eu faço? Eu mudo o percurso é interessante não em todas às vezes que aconteceu, mas umas duas vezes eu perguntava a turma os

temas de interesse. As metodologias, por exemplo, eu coloquei outro dia um seminário com metodologia de avaliação para uma segunda unidade, aí a turma disse: *“oh, professor, todos vocês trabalham com seminários, seria interessante fazer outra coisa diferente.* Então, eu perguntei: “o que vocês sugerem, uma pesquisa? “Uma leitura”? Eu pensei que é importante também pensar que a distância do alcance dos objetivos está no escutar os alunos pra refazer seus objetivos especialmente depois da primeira avaliação, que a gente pode colocar aqui como um diagnóstico.

D1: Eu também concordo que nem sempre nós alcançamos os objetivos, acho que nunca atingiremos os nossos objetivos, né? A gente tenta às vezes e consegue! Umás coisas você consegue mais, outras coisas você consegue menos, a uma diversidade de coisas aí acontecendo nessa relação professor/aluno que foge do nosso controle, e aí a gente... Que poderia ter sido melhor, e que nós poderíamos ter feito melhor. Quando a gente não atinge, como procedemos? Eu penso que é importante a gente conversar muito com o aluno. Eu pelo menos sempre pergunto, *“como aconteceu isso aqui? O que você entende disso aqui”?* Interrogo um pouquinho para tentar entender aquele aluno, às vezes, ele pede para refazer dependendo do tipo da avaliação eu também peço para ele refazer, e peço para ele rever isso ou aquilo, incentivo ele a melhorar, né? A gente faz isso, porque eu acho que também faz parte do processo do crescimento pra gente e para o aluno, então a gente consegue às vezes conceder dessa forma, pede para ele refazer, reelaborar repensar, rever, não é sempre, mas às vezes nós fazemos.

Quarta pergunta: De que forma se pode avaliar a favor do pedagogo em formação?

D7: Acho que não precisa avaliar o pedagogo nem contra nem a favor, é preciso avaliar o processo de aprendizagem desse aluno. A gente precisa avaliar de forma ampla e dirigida, eu preciso que o aluno tenha uma compreensão mas ampla do que nós estamos trabalhando não só daquilo que está sendo dado, né? Eu parto dos princípios de que tem os conhecimentos prévios, antes dele estudar comigo. Acredito que ele já tem as suas ideias construídas a partir de outras vivências, eu acho que tem que pensar nisso, dessa forma ampla, uma forma que não seja punitiva, mas uma forma de construção que seja uma avaliação que o aluno não veja como um fracasso ver a avaliação mais como um processo formativo, *“o que eu não atingi? Aquele ponto? Aqueles requisitos que eu esperava, né? Quando eu*

tracerei, quando eu elaborei a avaliação, o que eu espero que o aluno responda aqui, né?” Acho que precisa dessa devolução, dessa forma mais democrática, para o aluno perceber o ponto que ele não atingiu, o que está faltando... “foi descuido?foi falta de leitura? Foi a pergunta que não estava clara, ou que dava a indicação de outro tipo de resposta?”. Às vezes acontece, né? A gente elabora as questões e quando a gente aplica, a grande maioria dos alunos responde de outro jeito diferente da leitura, então é nessa hora que nós temos que se perguntar, o que eu estou perguntando aqui? Acho que precisa desse pensar desse olhar não como uma forma punitiva não como uma exigência, né? Que tem que ter, nós já falamos das necessidades, né? Mas você também pode diversificar as formas de avaliação, como Auxiliadora falou, né? Em uma disciplina de 60 horas, você não deve ter três avaliações você precisa ter três notas, agora estas notas fica a critério do professor a quantidade de avaliação que você pode fazer para atingir aquela nota aí varia de cada professor, cabe a ele escolher as estratégias que vai utilizar para cada vez mais recolher elementos do aluno, para dizer ao aluno, aí vem a questão do mostrar os objetivos a este aluno, né?

D4: Eu penso que é um fator ético. Nesta questão é avaliar a favor do pedagogo em formação, isso que dizer em nenhum momento o professor pode usar a avaliação como uma forma de punição já que essa turma não correspondeu às minhas exigências, então eu vou esparramar conteúdo para que eles percebam o peso da minha disciplina, tirem notas baixas e se interessem pela a disciplina. Eu penso que se a avaliação é a favor da aprendizagem do aluno em formação, ela não pode ter em nenhum momento esse caráter punitivo. Eu não posso avaliar para punir, eu tenho que avaliar para amadurecer para repensar, refletir seu engajamento sua compreensão daquilo que está sendo estudado, fato é uma questão de honestidade, e de fugir dessa subjetividade, quando eu digo assim, usar a avaliação como forma de punição, tem aquela turma que você não gosta, não criou vínculo, não tem afinidade, enfim... porque cada turma é um universo, mas esse conflito subjetivo em nenhum momento deve alterar ou intervir no modo como avaliamos aquela turma.

D1: Eu acho assim que a gente está formando pedagogo para atuar na escola, na sala de aula ou em outros espaços, né? Essa questão de se pensar o ensino/aprendizagem e o ensino, nos últimos anos eu comecei a desenvolver uma prática, que eu sempre tenho: pego textos que são resultados de uma pesquisa para

discutir determinados conteúdos. Eu trabalhava com ensino de matemática, e estou pegando exemplos dessas disciplinas porque eu trabalhei muito mais tempo com ela aqui na universidade, hoje não estou trabalhando mais com ela, mas como ela tem uma natureza mais teórico/prática, para os alunos parece que é assim, nós temos uma série de modelos de atividades ou de coisas que nós vamos chegar e dizer, e eles vão levar para a escola, então, eu pergunto para eles: *“e quando esgotar? Vocês vão fazer o quê, se vocês não pensarem no processo de ensinar e aprender?”*

D4: Exatamente.

D1: Eu sempre procuro fazer uma seleção destes textos, e eles falam sobre pesquisa, mesmo agora, no estágio, eu sempre levo, vou trabalhar agora no estágio III, sempre pego uma pesquisa que foi realizada sobre coordenação pedagógica, por que? Aí eu vejo se naquele conteúdo que eu estou trabalhando, que é um conteúdo da disciplina, mas ali tem outros conteúdos que fazem parte do processo formativo que é a pesquisa, trabalhar com textos que são frutos e resultados de pesquisas e tal... e para que isso, acho que isso essa escolha dos textos são exatamente para fazer com que os alunos pensem que quando eles chegarem ao oitavo período eles vão ter que fazer uma monografia, aí pra mim é uma maneira do aluno exercitar a leitura e começar a construir essas bases para que ele possa refletir sobre a problemática e pensando como ele tem autonomia para pensar a própria prática para desenvolver na sala de aula, entendeu? Eu sempre penso que isso vai favorecer a aprendizagem do aluno, e vai elevar esse aluno que está em formação a perceber que ele não está aqui pronto, ele não está acabado, que o curso quando termina ele não tem domínio sobre todas as coisas que ele vai enfrentar na escola, na sala de aula, mas eu acho que ele precisa ter elementos para que ele, quando estiver lá, ele comece a pensar que ele pode a partir do que ele estudou aqui pesquisar mais, estudar mais, ir atrás de coisas... e saber que é possível que na sala de aula dele, ele pode pensar junto a partir da realidade que ele estará vivenciando e daí ele pode tentar buscar as alternativas e as saídas, então eu acho que avaliar para essa aprendizagem do aluno, para a formação do aluno, é pensar quem é esse pedagogo, o que ele vai fazer quando sair daqui, quando terminar o curso e aí isso vai passando as nossas práticas desde das seleções dos textos ao tipo de atividade que a gente pede e as reflexões que fazemos na sala de aula com eles, no

sentido de como eles estão fazendo, se eles estiverem lá e não tem o modelo, mas se ele entender que a partir dos referências que eles estudam aqui, eles podem pensar que é possível. Agora! Isso é muito difícil, porque há muitas resistências dos nossos alunos de coisas mais teóricas de coisas mais elaboradas. Eu acho que a gente pode desenvolver essa avaliação a favor dessa aprendizagem que é quando nós nos preocupamos com o todo, e não com apenas uma parte da avaliação daquela aula, ou daquele dia, mas é pensar na formação de um pedagogo como um todo e o que a minha disciplina pode ajudar e a contribuir nessa formação.

Quinta pergunta: Haveria outros modos de se avaliar os graduandos? Quais seriam as possibilidades ou formas de fazer as avaliações mais eficientes?

D2: Eu acho que essa questão de certa maneira já falei, isso no meu caso, né? Quando falei, por exemplo, quando eu comecei a rever muita coisa, claro que o processo da prática, né? Do estudar e da formação continuada ele também é responsável por isso, e aí a prática de avaliação ela acompanha esse refazer, né? Eu diria que é um processo de redimensionamento, que é o processo da prática avaliativa, aí eu diria assim, outros modos de avaliar os graduandos, é possível? É! Quando a gente tem a questão particular da pesquisa, quando a gente traz oficinas, quando a gente traz a observação, a exposição do aluno, uma coisa que eu acho que a gente também tem que avaliar o aluno, e aí concordo de fazer a avaliação do aluno pelas escolhas, por a gente avaliar muito a escrita do aluno, mas não avaliamos a leitura, às vezes a pessoa, né?... Erra uma questão não é porque não sabe escrever, é porque não sabe ler, Então, quem condena a avaliação de múltipla escolha, é que não enxerga que o processo de leitura tem que entrar na avaliação, ele está lá. É só colocar um X, tudo bem, é uma questão de responsabilidade de cada um, aí eu acho que entra a questão da ética, que é fundamental para uma auto avaliação você não vai colocar um X em qualquer lugar, eu vou colocar um X na letra B, quer dizer a questão da responsabilidade envolve o fato de que você tem que fazer uma leitura crítica, uma leitura que envolva a interpretação, aí vem também a questão da qualidade da leitura que é feita pelo professor também, porque de repente o professor faz uma pergunta que óbvio que a resposta está diretamente, a gente quer que o aluno seja reflexivo, mas a minha questão é avaliativa, mas não é reflexiva. Claro! Quando você traz a questão do Enade, ou você mesmo elabora questões com aquela natureza que tem o Enade, são questões importantes, não vou

dizer que é mais ou menos, é..aquelas questões dissertativas, né? Elas são importantes, porque elas instigam você a avaliar que a qualidade da leitura que os nossos alunos, ou nós mesmos fazemos das questões, por que o aluno não sabe responder? Porque eu não sei responder? porque eu não li direito! Ou porque simplesmente eu não sei ler, então eu não tiro a questão de múltipla escolha, e eu acho que essas questões que faz parte do avanço, hoje! Durante muito tempo a questão de múltipla escolha era vista de uma maneira muito preconceituosa dentro da Universidade, claro! Eu posso fazer uma questão dissertativa que seja a coisa mais boba que você pode colocar e você ter a questão de múltipla escolha que é extremamente relevante para você saber que o aluno e que nós mesmos sabemos ou não elaborar este tipo de questão.

D1: Eu acho que a gente tem que variar, nós não podemos ficar apenas com um modo de avaliação, nós precisamos ampliar, porque assim... hoje já tem estudos que mostram, né? Se o professor avalia desse modo é como se o aluno aprendesse a pensar apenas por aquele modo e se você muda isso, “*ixi, Maria*” é como se ele tive aprendido a fazer aquilo apenas de uma maneira. Então eu acho assim que existem sim muitas outras possibilidades de avaliação, mas a gente precisava ampliar ainda e muito com pesquisas, seminários, avaliações abertas e fechadas, essas são possibilidades ... eu acho que, por exemplo, nós fizemos no estágio agora, nós nos deparamos com uma situação, nós que estávamos na coordenação pedagógica as alunas foram discutir o trabalho que elas haviam feito na instituição, aí elas disseram assim: “e nós vamos sentar na mesa junto com todo mundo aqui para discutir as coisas”? *Vocês vão aprender a sentar em uma mesa com uma equipe de professores para você discutir um problema da instituição você está exercitando exatamente a função de um coordenador pedagógico você tem que saber! Não é só está aqui na frente com um slide passando e você falando isso é um tipo de comportamento e de aprendizagem que vocês precisam para exercer, por exemplo, a coordenação pedagógica vocês precisam saber sentar à mesa, discutir os problemas, isso é um aprendizado, né?* eu dizia para elas... eu acho que tem muitos modos da gente avaliar os alunos e nós devemos ampliar, sim! Sempre. Acho que a gente não diversifica muito, nós nos prendemos naquelas coisas que nós estamos acostumados, acho que nós ganharíamos muito mais os alunos se nós fizéssemos isso!

Sexta pergunta: Em que medida as avaliações externas aplicadas aos estudantes de Pedagogia avaliando de fato a construção do conhecimento desses estudantes? O que você pode destacar dessa ação? As avaliações ajudam de fato na construção do conhecimento desses estudantes?

D4: Essas avaliações externas, até mesmo a prova de um concurso pode ser entendida como um, eu acho que são válidas, sim!

D1: Eu também acho que válidas, eu acho que a gente não tem muito trabalho de pensar um pouco sobre isso, até porque quando acontecesse o ENADE eu lembro que a gente já tinha feito um trabalho aqui tipo assim: de pegar as provas depois e analisá-las nós não temos feito isso, pelo o menos não tem sido uma prática nossa, eu acho que...que... se de fato ela avalia a construção do conhecimento do aluno, acho que é um instrumento a mais de avaliação e os alunos conseguem se sair bem, então quer dizer que é algo positivo para o aluno, por exemplo: uma coisa que eu fazia, eu lia a prova para os meus alunos! Depois de um certo tempo, eu dizia: *“Gente como é que pode eu estou em uma Universidade eu não vou mais ler a prova!”* Eu lia a prova interpretando ela, para que os alunos fizessem a prova!!! Mas com a prática, com a experiência, eu cheguei à conclusão de que eu não deveria fazer nunca mais! Ou não está claro, então! Ou os alunos não sabem ler! Então, eu deixei de ler! Porque eu acho que quando o aluno está sendo avaliado, é ele que tem que ler a prova, é ele quem diz o que está entendendo, depois é que eu posso avaliar se a pergunta que eu elaborei poderia estar mais bem elaborada, poderia estar dando vários sentidos, várias possibilidades, ali! E eu não percebi, é só quando você trabalha isso na sala de aula, então eu deixei, não é para eu ler mais, porque é o aluno quem tem que ler! Ele tem que ler porque quando ele vai para este tipo de avaliação externa, ele tem que ler e ele mesmo tem que entender, saber onde ele vai ter que marcar. Eu acho que essas avaliações externas, elas avaliam sim, agora eu não teria muito o que dizer, e o que destacar sobre está questão, porque eu acho que nós deveríamos ter um trabalho mais voltado para isso, e aqui de fato nós não temos feito isto, enquanto curso e instituição, mesmo! Nós não temos trabalho muito com essa ação que é a questão das avaliações externas.

D7: Eu entendo que elas são muito importante, por exemplo, se a gente tomar como partida o último concurso do Estádio para professor, né? Que a gente vê a quantidade de alunos nossos que ainda não concluíram e que foram aprovados, né?

Isso nos dá uma ideia de que nós estamos trabalhando no caminho certo, que o aluno está conseguindo ler a prova, interpretá-la, temos alunos que estão no sexto e sétimo períodos que já concluirão, outros que já sairão, muitos já foram classificados, e outros já foram chamados. Dá uma ideia, aí! Do retorno, né? Alguns alunos comentam, olha D7 caiu questões tal na prova que eu só me lembrei de você! Então o que tem lá é o que temos aqui, então eu acho isso uma coisa importante!

Oitava pergunta: O que pensam da proposta de avaliação formativa ou processual? Quais as principais dificuldades encontradas em aplicar este tipo de avaliação aqui na Universidade?

A gente... o semestre letivo, às vezes achamos que é pouco tempo, para gente fazer uma avaliação mais processual, mais formativa, porque você pega um semestre, né? Tem-se dificuldades, às vezes, por exemplo, eu estou agora no 7º período, estamos trabalhando com o estágio III, só que nesse estágio eu tenho que fazer tudo. É nesse momento que esses alunos têm que estudar os textos, eles têm que ir para a prática, eles têm que responder questões sobre está atividade que eles estão fazendo lá, tem que fazer tudo num mesmo momento, tudo no mesmo período. Então às vezes eu acho que a dificuldade é... se nós pegássemos um ano parece que você tem um tempo maior de convivência com aquele aluno, porque assim a pesquisa, o estudo eles exigem um amadurecimento também de uma permanência, uma coisa mais constante, me parece! O processo em si ele exige um tempo um pouco maior, então, às vezes assim em uma disciplina, nós queremos dar conta de uma determinadas coisas e você sabe que o tempo é pouco, mas também acho que uma dificuldade é que a gente não trabalhava muito articulado, porque você aí na escola básica existem os ciclos que é para passar de um para o outros que aqui a gente talvez queira dar conta de fazer uma formação de uma determinada disciplina, porque fechou aquele ciclo ali, e aí você não consegue às vezes dar conta, porque você não dialoga com o professor durante o semestre Às vezes acontece isso aqui, claro que é interessante, e aí? Eu acho que isso é processual e também não precisa ser apenas o professor, mas isso pode acontecer ao longo do curso.

D4: Eu penso assim que nessas avaliações formativa, processual ou mediadora, né? Quando a gente ainda vê esse tipo de avaliação na sala de aula do Ensino Fundamental, o Pedagogo que acompanha durante todo o ano, e tal.. Há uma

possibilidade de uma maior aproximação de acompanhamento acho que esse tipo de avaliação se torna mais concreta e realizável, porque na academia viver essa avaliação processual, avaliativa e mediadora, digamos, que um professor tenha cinco turmas, cada turma tem em média 30 alunos, totalizando 150 alunos essa avaliação formativa ela exige uma maior presença e acompanhamento individual do aluno, de você acompanhar o passo a passo do aluno e eu penso que essa estrutura de muitas salas com muitos alunos sobrecarrega o professor, para aquele que quer praticar essa avaliação formativa acumula, digamos, que nós queremos trabalhar essa primeira avaliação diagnóstica na primeira unidade, se eu tiver 35 alunos, por exemplo, eu tenho que analisar texto por texto de cada aluno já que a primeira prova foi textual e escrita eu teria que analisar texto por texto e detalhe por detalhe isso muda tudo, né? E se tiver 5 turmas para fazer esse processo, às vezes eu penso que a estrutura em si da academia, da vida dos professores, faça com que essa avaliação formativa de repente seja realizada, mas não seja realizada com tempo, porque a própria estrutura não dá essa possibilidade.

D1: E ao mesmo tempo você vê, né? Às vezes, quando pegamos um aluno no primeiro período, quando encontra nos períodos seguintes você diz “*veja como ele cresceu, né?*” Tem uma questão do que se pensa da proposta formativa e processual... é... os quatro pontos do curso que esse aluno passa por esse processo, não é só na disciplina. Claro que em todas as disciplinas tem que ter essa contribuição, o aluno tem que conceber isso. Esse aluno tem que evoluir, o que é ruim é quando nós chegamos no oitavo período, o aluno não sabe fazer uma referência, isso é ruim! É uma avaliação que fazemos de nós mesmos, porque talvez durante esse processo nós não cobramos, não ensinamos,

D2: Ou o aluno também não teve o interesse de aprender!

D1: Quando chegamos no oitavo período e vemos essas situações, a gente diz “*poxa... o aluno não se esforçou, ou a gente não ensinou, ou a gente não cobrou isso*”, então assim! E muitas vezes acontece... Conversando com alguns professores, nós temos sentido que alguns alunos têm avançado, mas parece que eles chegam no 7º e no 8º com mais respostas interessantes, a gente vê alunas nossas serem aprovadas em concursos, atuando, indo para o mestrado, esse movimento que tem ocorrido no curso e que vai dando essa ideia de que parece que a gente está conseguindo fazer um processo avaliativo que não se finda naquela

disciplina nem aquele semestre, mas que a gente percebe no percurso desses alunos durante o curso.

D4: Deixe eu colocar uma experiência bem rápida, aqui. Eu trabalhei em escola particular, né? E é interessante que de três em três meses os professores se reuniam para avaliar turma por turma, aluno por aluno. Haviam a reunião no sábado pela manhã e os professores de todas as disciplinas iam e realmente conversar sobre a avaliação de cada um, afim de identificar qual o aluno que precisava de apoio, de uma maior aproximação, sei que estou falando de Ensino Médio, que é um pouco diferente da vida acadêmica, né? Só pegando um gancho de Auxiliadora, para que haja essa visão de amadurecimento do processo tem que haver também essa interação dos professores de todo o curso, é preciso que haja esse diálogo entre os professores pensando no desenvolvimento dos alunos.

D2: É eu acho fundamental e de grande importância o processo avaliativo processual, a forma de avaliação processual, talvez por ser a que exige mais atenção, é também aquela mais difícil de elaborar e eu acredito que é a menos praticada por conta das “nas” dificuldades.

D4: Por conta da demanda, né? Nós não temos dedicação exclusiva apenas para avaliar, nós temos para ensinar, para dar aula e a avaliação entra nesse processo, agora?... Acho que nós podemos entender também o processo avaliativo de forma ampla, acho que nós podemos pegar esse processo e essa forma de avaliação processual sempre ao pé da letra, acho que existem alunos que podem exigir mais atenção do que outros, já aquele que vai bem não precisa ser avaliado, mas existe também aquele aluno que tem mais carência, e eu não posso tratar toda a turma como se fosse igual. Pode ser igual o ponto de partida, mas o processo não. Na convivência, você percebe que existe alunos diferentes, e você aprende a entender essas certas diferenças deles, aquele que está mais presente, que falta mais, que está o tempo todo participando das aulas, aquele que pergunta e aquele que não pergunta. Então através dessa observação, você percebe essas diferenças, não estou negando a importância do registro escrito, mas fica no registro na memória dos alunos, da turma que eu trabalho, vai me ajudando a fazer uma avaliação processual, porque eu sei esse tal aluno é comprometido, ele deveria realmente quando concluir a graduação ir para o mestrado, então é uma avaliação processual, você não pega a prática da avaliação apenas para avaliar o resultado de um teste,

eu acho que podemos dinamizar a compreensão do que seja essa prática de avaliação processual. E é aquela coisa o jogo de cintura que a própria pedagogia coloca para a gente lidar com essas questões, nesse processo pedagógico, claro que não é uma avaliação... Quando fazemos dessa forma, temos uma sustentação, mas ela cria indícios para a gente olhar sobre uma determinada turma, um determinado aluno aquele que tem mais carência, aquele que está mais avançado, eu acho que isso nós fazemos, cotidianamente.

D7: Só retomando um pouco essa discussão, eu me lembro que havia um tempo que nós nos reuníamos por períodos, discutíamos, aí é muito bom, porque você socializa e quando você acha que aquele aluno só tem dificuldade comigo, então quando se reúne percebe que ele tem dificuldade com outros professores, também! É então eu entendo que é um processo que está em torno de todos os professores, então foi uma experiência que eu acho muito importante e valiosa e que um dia poderíamos retomar aí faríamos uma avaliação bem mais ampla e tem também a questão da inter-relação dos conteúdos que eu estou dando que tem haver com o que você está trabalhando, então, nós começamos a perceber que tinham conteúdos repetidos