



UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA



CAMILA GUEDES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Salvador
2010

CAMILA GUEDES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Monografia apresentada ao Curso de Graduação de Pedagogia, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito parcial para a obtenção da Licenciatura em Pedagogia.

Orientadora: Profa. Dra. Iracy Maria de Azevedo Alves

Salvador
2010

CAMILA GUEDES DA SILVA

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA**

Professora Orientadora – Dra. Iracy Maria de Azevedo Alves

Banca:

Professora Dra. Maria Roseli Gomes Brito de Sá

Professora Dra. Sara Marta Dick

Salvador, 12 de julho de 2010

AGRADECIMENTOS

Este é o momento de comemorar o sonho realizado e de fazer mais planos para o futuro. É dia de agradecer a quem faz parte da minha história e celebrar mais esta conquista.

Agradeço a **Deus** pelo seu infinito amor por mim, por me abençoar diariamente com sabedoria, por me dar forças e ânimo para conquistar mais essa vitória. Obrigada, Senhor!

Agradeço aos meus pais, **Benedita e José**, pelo amor incondicional, pelo zelo, incentivo, palavras sinceras, e pelo exemplo de vida. AMO VOCÊS!

Ao meu irmão **Felipe**, amigo de todas as horas, pelo amor, carinho, apoio, conselhos e sugestões ao longo desta jornada. Eu te amo, Lipe!

À minha colega de Faculdade, **Simone**, que com o tempo se tornou uma Amiga confiante. Obrigada pelas alegrias vividas, pelas palavras de encorajamento nos momentos difíceis, pelos passeios inesquecíveis, pelas dicas e soluções práticas para a confecção deste trabalho. Valeu, Si!

Meu muito obrigada a **Lindinalva, Pedro e Cicleide**, pelo acolhimento, pelos momentos memoráveis que vivemos juntos. Colegas de Faculdade, que se tornaram, nesses quatro anos e meio, companheiros de felicidades, de gargalhadas, de trabalhos, de dúvidas e receios em relação à profissão de Pedagoga (o)!

Agradeço a você, **Marcos**, pelos instantes ilustres que passamos juntos, saídas, encontros, conversas. Tudo estará guardado na memória do meu coração. Obrigada pela revisão ortográfica e gramatical que fizeste nesta Monografia.

Sou grata à minha professora e orientadora **Iracly Alves**, pelo encorajamento, e que durante este tempo de orientação buscou me direcionar pelo melhor caminho, dividindo comigo seus conhecimentos e experiências.

Obrigada a todos os **professores** que responderam aos questionários, pela confiança ao emitirem suas opiniões e pela doação da sua carga horária.

Agradeço a todos que participaram diariamente desta minha jornada acadêmica. Colegas de Faculdade, companheiros de profissão, pessoas que tornaram a minha estadia na Faculdade de Educação da UFBA mais prazerosa e feliz.

Enfim, agradeço a todos de coração. Obrigada por estarem sempre ao meu lado torcendo por mim!

Ainda que utilizasse muitos instrumentos de avaliação, ainda que preparasse instrumentos reflexivos e operatórios, ainda que acabasse com a semana de prova, ainda que não usasse mais nota e nem tivesse mais reprovação, se não mudasse a postura, se não acreditasse que um outro mundo – onde todos tenham lugar – é possível, se não tivesse profundamente convencido de que todo ser humano é capaz de aprender, se não me compromettesse com a efetiva aprendizagem (e desenvolvimento) de todos, eu não seria como educador!

Celso Vasconcellos (2002, p.3)

RESUMO

A Avaliação da Aprendizagem é um dos fatores que compõem a prática pedagógica, como uma ação intrínseca ao processo de ensino. Tem como função proporcionar a aprendizagem do aluno, contribuir para o (re)pensar da ação educativa e fornecer elementos para uma tomada de decisão, tanto por parte do educador quanto do educando. Apesar de ser uma prática presente em todas as salas de aula, é um tema que carrega as mais contraditórias opiniões, principalmente na educação superior, onde as discussões que o envolvem, ainda, são escassas. A fim de contribuir para o rompimento dessa insuficiência, o presente trabalho teve como objetivo principal investigar quais as percepções que os professores dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, têm acerca da Avaliação da Aprendizagem. Como objetivos específicos visou estimular a reflexão sobre a prática avaliativa adotada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, e contribuir para que esse processo seja repensado dentro da Faculdade de Educação, Instituição onde o Curso acontece, a partir de aspectos trabalhados e apresentados na presente Monografia com base nas respostas fornecidas pelos professores ao questionário. Para tanto, utilizou-se como metodologia a pesquisa qualitativa com ênfase no Estudo de Caso, porque este é capaz de expressar, através de uma unidade, uma generalização significativa do todo. Os resultados alcançados focalizam que a maioria dos professores pesquisados já possui um conhecimento mais inovador no que tange ao entendimento referente à Avaliação da Aprendizagem. As concepções, os métodos, a importância e os aspectos destacados, enfatizam um discurso moderno e democrático.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior; Curso de Pedagogia.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

FACED – Faculdade de Educação

IES – Instituição de Ensino Superior

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

REG – Regimento do Ensino de Graduação

UFBA – Universidade Federal da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	09
2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHANDO PELAS OBRAS DE DEMO, HOFFMANN, LUCKESI E VASCONCELLOS.....	14
2.1 PEDRO DEMO E SUA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA.....	14
2.2 JUSSARA HOFFMANN E A AVALIAÇÃO MEDIADORA.....	17
2.3 CIPRIANO LUCKESI E SUA CONCEPÇÃO DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO.....	22
2.4 CELSO VASCONCELLOS E A AVALIAÇÃO PROCESSUAL.....	27
3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	31
3.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO POR GUBA E LINCOLN.....	31
3.2 REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	33
3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	36
4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA.....	38
4.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	39
4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA.....	39
5. TRILHANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	46
REFERÊNCIAS.....	48
APÊNDICE.....	51
ANEXO.....	52

1. INTRODUÇÃO

Rodeada por mitos, angústias e descontentamentos, a prática da Avaliação da Aprendizagem, carrega o estigma de ser um dos fatores que mais vem respondendo pelo fracasso e pela evasão escolar, desde a Educação Infantil até a Universidade.

Falar sobre **Avaliação da Aprendizagem** requer atenção, pois se trata de uma prática complexa que muitas vezes reproduz, em sala de aula, o modelo da sociedade vigente, onde imperam a discriminação e a exclusão. O poder do professor sobre o aluno é constante, fazendo com que a **Avaliação da Aprendizagem** seja tratada não só como uma questão educacional, mas também como uma questão política e social. O autor Moacir Gadotti (1995) escreve:

[...] seria ingênuo pensar que a avaliação é apenas um processo técnico. Ela é também uma questão política. Avaliar pode se constituir num exercício autoritário de poder de julgar ou, ao contrário, pode se constituir num processo e num projeto em que o avaliador e o avaliado buscam e sofrem uma mudança qualitativa. (GADOTTI apud DEMO, 1995, p. 1)

Independente do caráter que possa assumir, a Avaliação da Aprendizagem, antes de tudo, deve ser vista como um dos fatores que compõem a prática pedagógica, como uma ação intrínseca ao processo de ensino. A ação avaliativa tem como função proporcionar a aprendizagem do aluno, contribuir para (re)pensar a ação educativa e fornecer elementos para uma tomada de decisão tanto por parte do educador quanto do educando.

Assim como na Educação Básica, a Avaliação da Aprendizagem, desenvolvida dentro da Universidade, ainda se faz de forma, talvez, bem mais fragmentada, que acontece, geralmente, no final do processo educativo, contrariando o que dispõe a Lei nº 9394, aprovada em 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que concebe a avaliação como um processo e não como um elemento finalístico do trabalho pedagógico:

Artigo 24. Inciso V – a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: a) 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; b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e)

obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Seguindo a dinâmica da LDBEN nº 9394/96, o Regimento do Ensino de Graduação¹ (REG), documento específico da Universidade Federal da Bahia (UFBA), atualizado em 20 de outubro de 2009, em seu Capítulo VI traz as considerações acerca da Avaliação da Aprendizagem, apresentando detalhadamente como se deve realizar essa ação dentro da sala de aula. A prática avaliativa, segundo este documento, é considerada um processo de apreciação e julgamento do rendimento acadêmico dos alunos, visando o acompanhamento, o diagnóstico, a melhoria do processo de aprendizagem e a habilitação do estudante em cada componente curricular.

Nota-se que a definição trazida pelo REG a respeito da Avaliação da Aprendizagem ainda carrega traços de um conceito do passado, onde a avaliação era vista como apreciação e julgamento. O professor tem autonomia em sala de aula para realizar a avaliação que desejar, mas esbarra na necessidade constante da atribuição de notas. Apesar do REG ser um instrumento que está ao alcance dos docentes e estudantes da UFBA, é perceptível que o mesmo não é conhecido por todos os que fazem e vivem a Universidade.

É visível um esquecimento no que tange ao cumprimento da mencionada lei em relação à prática da Avaliação. Segundo alguns autores (HOFFMANN, 2005; VASCONCELLOS, 2006) nos cursos de formação de professores, onde a temática avaliação deveria receber maior importância, “[...] é freqüentemente descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional, reduzindo-se a um estudo superficial de modelos teóricos da avaliação e à análise crítica do seu caráter ideológico” (HOFFMANN, 2005, p. 71). O que também se vê, é que nas salas de aula universitárias ainda há uma grande preocupação com a nota, ou seja, com o aspecto quantitativo do processo educativo, tanto por parte dos alunos, que estabelecem competições entre si, como pela postura autoritária exercida pelo professor.

Segundo a proposta curricular do Curso de Pedagogia da UFBA (ingressantes 1999.2 – 2008.2), neste curso deveria haver o desencadeamento da construção de conhecimentos e habilidades específicas para a formação do profissional pedagogo. Dentre as capacidades destaca-se a de *compreender a necessidade de avaliação permanente do desempenho dos educandos, da instituição e do seu próprio trabalho, dominando o conhecimento relativo à*

¹ Vide Anexo 1.

implementação dessas ações. Como se vê, o currículo defende uma avaliação contínua onde todos os envolvidos no processo educativo devem participar dessa avaliação. Entretanto, no dia-a-dia da sala de aula, a realidade é totalmente diferente. Por exemplo, na Faculdade de Educação da UFBA (FACED), na maioria das vezes, a dinâmica da Avaliação da Aprendizagem no ensino de graduação ainda é uma ação unilateral e pontual. A cultura da Instituição, no que tange à prática avaliativa, assim como alertam alguns professores entrevistados, traz uma concepção um tanto equivocada em relação às notas altas, ou seja, os alunos ainda veem nos números o reflexo do seu aprendizado.

Como se observa, no centro dos debates que envolvem a Avaliação da Aprendizagem está a figura do professor, que muitas vezes é visto como um carrasco, que só sabe fazer prova difícil, dar notas baixas e reprovar os alunos. Para Celso Vasconcellos o papel do professor na avaliação está “[...] muito mais para juiz distributivo (dar prêmio ou castigo) do que para pedagogo (humanizar, ajudar a aprender)” (2006, p. 51). Mas, necessário se faz salientar que a culpa não pode recair apenas sobre esse profissional, uma vez que este acaba por não ter opções, já que não lhe foi ensinado como desenvolver práticas avaliativas, principalmente as mais democráticas, reproduzindo assim, aquilo que vivenciou enquanto educando.

A partir dessas reflexões advindas das leituras que trazem consigo, não só sentimentos de desânimo e ansiedade, mas também de esperança, e partindo da forma de pensar de Demo (1999) de que a “[...] avaliação só faz sentido se favorecer a aprendizagem” (p. 2), é que este trabalho se desenvolveu, buscando como objetivo precípua investigar quais as percepções que os professores dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, têm acerca da Avaliação da Aprendizagem. Como objetivos específicos almejou-se estimular a reflexão sobre a prática avaliativa adotada no Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, e contribuir para que esse processo seja repensado dentro da Faculdade de Educação, Instituição onde o Curso acontece, a partir de aspectos trabalhados e apresentados na presente Monografia, com base nas respostas fornecidas pelos professores ao questionário.

Alguns foram os motivos que levaram à escolha do tema: “Avaliação da Aprendizagem na percepção de professores do Ensino Superior” para a produção deste trabalho Monográfico. O primeiro deles fundamentou-se na vivência enquanto aluna do Curso de Pedagogia, oferecido pela Universidade Federal da Bahia, que convivendo com diversos professores com conceitos e práticas diferentes de avaliação, percebeu que estes despertavam nos alunos os mais contraditórios sentimentos, quando, segundo eles, praticavam a avaliação:

ora alegria, satisfação, ora tristeza, raiva. O que estaria por trás de uma prática dessa natureza? O que será que esse professor pensa a respeito do que seja avaliação? Quais os fundamentos teóricos que baseiam sua prática? Por que esse professor faz isso e aquele outro faz de maneira diferente?

Outro ponto que muito contribuiu para essa opção é que a temática Avaliação da Aprendizagem no terceiro grau não vem sendo contemplada nos debates da Universidade. Na Universidade Federal da Bahia existe carência de materiais produzidos com este enfoque, conforme o resultado de um levantamento feito na Biblioteca Anísio Teixeira da Faculdade de Educação, a partir das Monografias apresentadas como trabalho de conclusão de curso, mostrando que nos últimos seis anos não se escreveu trabalhos com este tema. Assim,

[...] é preciso colocar a avaliação em discussão, sem censuras e temores de desvelar sentimentos e concepções individuais, porque não há culpados no processo avaliativo, mas posturas diferenciadas [...] O caminho para compreender as resistências é a discussão ampla e coletiva dos significados dessa prática. (HOFFMANN, 2005, p. 73)

Nessa perspectiva, o presente trabalho apoiou-se na pesquisa qualitativa, visto que se desenvolve em uma situação natural, rica em dados descritivos, possuindo uma flexibilidade quanto aos objetivos propostos e focalizando a realidade de forma complexa e contextualizada. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) Como meio para se obter as respostas desejadas utilizou-se o Estudo de Caso. Sua dinâmica está bem expressa na concepção de Marli André, que o entende como um

sistema bem delimitado, isto é, uma unidade com limites bem definidos, tal como uma pessoa, um programa, uma instituição ou um grupo social. O caso pode ser escolhido porque é uma instância de uma classe ou porque é por si mesmo interessante. De qualquer maneira o estudo de caso enfatiza o conhecimento do particular. O interesse do pesquisador ao selecionar uma determinada unidade é compreendê-la como uma unidade. Isso não impede, no entanto, que ele esteja atento ao seu contexto e às suas inter-relações como um todo orgânico, e à sua dinâmica como um processo, uma unidade em ação. (1995, p. 31)

O primeiro momento da pesquisa caracterizou-se pelo levantamento bibliográfico, cuja finalidade foi proporcionar um maior conhecimento sobre o tema, saber como estão as discussões teóricas atuais e quais os trabalhos já produzidos nesta área. Os autores eleitos para subsidiar a base teórica desta Monografia, foram: Celso Vasconcellos, Cipriano Luckesi,

Jussara Hoffmann e Pedro Demo, visto se tratar de estudiosos que há muito vêm trabalhando o tema Avaliação da Aprendizagem. Esses autores em muito

[...] têm contribuído para a compreensão da avaliação, vendo-a como um ato pedagógico que ocorre no interior da instituição escolar [...] Analisam o trabalho pedagógico, a prática avaliativa que se realiza na escola e o papel do aluno, influenciados pela postura pedagógica assumida pelo professor. (BERGER, 1998, p. 8)

Na etapa seguinte realizou-se a coleta de dados através da aplicação de um questionário. Tal instrumento foi escolhido por se tratar de “uma interlocução planejada” (CHIZZOTTI, 2005, p. 55), por favorecer a obtenção de um grande número de dados e por ter a capacidade de atingir uma maior quantidade de pessoas, simultaneamente.

O último momento da pesquisa tratou-se da análise dos dados colhidos no trabalho de campo. A partir de uma análise por categorias, buscou-se enfatizar a forma de ver, de como realizar, de quando realizar, para quem se destinar, além da importância e das dificuldades apresentadas pelos professores a respeito da Avaliação da Aprendizagem.

Dessa forma, a presente Monografia se estrutura a partir de quatro capítulos, onde o primeiro apresenta a introdução à temática, a descrição dos objetivos, da justificativa, bem como a explicação da metodologia e da estrutura da pesquisa realizada. O segundo capítulo discute a Avaliação da Aprendizagem sob o ponto de vista dos quatro autores selecionados para compor o referencial teórico do trabalho. São eles: Demo (1991, 1996 e 1999), Hoffmann (1991, 1993, 2005 e 2008), Luckesi (1995 e 2005) e Vasconcellos (1993, 2006 e 2009).

O terceiro capítulo aborda o tema Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, considerando as dimensões dessa prática nesse nível de ensino com suas nuances e equívocos. Já no quarto capítulo são apresentados os resultados da pesquisa de campo realizada com os professores dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia da UFBA, especificando-se como a Avaliação da Aprendizagem é vista neste nível de escolarização, com base nas respostas dos sujeitos envolvidos na pesquisa. E, por fim, apresenta-se as considerações finais e propostas diversas de como repensar as práticas avaliativas adotadas no Curso de Pedagogia.

2. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: CAMINHANDO PELAS OBRAS DE DEMO, HOFFMANN, LUCKESI E VASCONCELLOS

Avaliação da Aprendizagem é um tema que ainda desperta nas pessoas envolvidas com a educação escolar alguns receios e cautela, seja por toda a polêmica que permeia a sua prática ou pelo fato de que “o tema ‘avaliação educacional’ não se edifica sobre esse terreno firme, mas sobre um terreno arenoso, íngreme, a exigir garra e tenacidade em sua fundação.” (HOFFMANN, 2005, p. 7)

A fim de conhecer mais profundamente essa temática é que a seguir serão apresentadas características, funções e definições da Avaliação da Aprendizagem, utilizando como referencial teórico as contribuições que vêm sendo trazidas por Pedro Demo, Jussara Hoffmann, Cipriano Luckesi e Celso Vasconcellos, porque se trata de estudiosos que mais têm contribuído com a área em questão elaborando “[...] seus conceitos, facilitando a outros a compreensão da avaliação e da sua prática real, isto é, de como se realiza no dia-a-dia da escola.” (GAMA, 1997, p. 33)

A grande quantidade de materiais produzidos por esses teóricos trata-se de textos e livros riquíssimos em informações referentes a esta área, com linguagem acessível, facilitando a compreensão dos aspectos teórico-práticos que envolvem a Avaliação da Aprendizagem na sala de aula.

2.1 PEDRO DEMO E A SUA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Pedro Demo (1996) mostra em seus escritos a preocupação de situar sua análise sobre a avaliação no contexto da sociedade capitalista, onde a competição é sempre valorizada. Para ele, avaliação é uma “necessidade intrínseca da intervenção adequada. [...] um questionamento teimoso, persistente, insistente, voltado para a necessidade de diagnosticar as condições concretas de aprendizagem do aluno.” (DEMO, 1996, p. 30 e 31)

O ponto crucial da avaliação nesta concepção é o diagnóstico permanente, a importância de se desvendar os desafios presentes em sala de aula juntamente com as dificuldades e o aprendizado dos alunos, bem como os aspectos merecedores de intervenção nas atividades desempenhadas pelo professor. Nesse caso, a avaliação também se baseia na pesquisa incessante que, juntamente com o questionamento, tenta buscar sempre o melhor do

aluno, superar suas limitações e aperfeiçoar a prática do educador. Segundo Demo (1999), “todo processo avaliativo pode e deve ser questionado.” (p. 36)

Pedro Demo (1996) defende, ainda, a ideia de uma avaliação contínua, que não tem um fim em si mesmo, mas é a porta de entrada para a intervenção: “A avaliação há de ser um processo permanente e diário, não uma intervenção ocasional, extemporânea, intempestiva, ameaçadora.” (DEMO, 1996, p. 41). Trata-se de um acompanhamento constante e persistente do desenvolvimento do aluno e do trabalho do professor.

Buscando desmistificar algumas mitologias que envolvem a prática avaliativa, Pedro Demo (1996) exemplifica e discute alguns mitos em seus escritos, a fim de favorecer o (re)pensar da prática avaliativa: o primeiro mito diz respeito à ação de avaliar sem comparar, o que é inevitável de acontecer, pois quando se fala em avaliação a comparação está sempre presente. Mesmo assim, as escolas buscam formas de anular a comparação realizada pela avaliação. A forma mais recente é a progressão automática. Ou seja, os alunos são promovidos à série seguinte, não havendo reprovação. Para Demo (1996), essa prática trata-se de uma farsa, pois “a progressão automática tem servido para escamotear menos a problemática do aluno do que a deficiência do sistema escolar [...]” (DEMO, 1996, p. 55).

Um segundo mito refere-se ao uso da nota. Muitos criticam o seu emprego, mas na opinião do mencionado autor, a utilização das notas torna o trabalho avaliativo mais fácil de “manejar e de admitir gradações mais adequadas” (DEMO, 1996, p. 60). A aplicação da nota, quando se realiza a avaliação como diagnóstico, serve apenas para dar um parecer com precisão numérica.

Juro que, por aceitar o uso da nota na avaliação, não me tornei nem empirista nem direitista, e muito menos neoliberal!

O número – neste caso – é usado só para *exalar* um concerto articulado de qualidades, de sentido diagnóstico e com única finalidade do adequado prognóstico.

Se não contribuir para melhorar a aprendizagem do aluno, com qualidade formal e política, não tem nenhum sentido. (DEMO, 1996, p. 148)

O mito número três recai sobre a prova. Na visão de Demo (1996), o professor que realiza avaliação baseada somente em provas demonstra não ter um compromisso político e formal com o aprendizado do educando. A prova não pode ser considerada um fator relevante da avaliação, “por que não só avalia um desempenho tão precário e suspeito (memorização),

mas sobretudo por que não é parte componente natural do processo educativo.” (DEMO, 1996, p. 41)

Como alternativa para essa prática atual, rodeada por mitos, problemas e equívocos, Demo (1991, 1996 e 1999) trabalha com a avaliação qualitativa, aquela que começa no primeiro dia de aula (diagnóstico) e continua como processo permanente de acompanhamento do desenvolvimento do aluno, e do trabalho do professor. Quando se perceber que o desempenho não está adequado ou satisfatório, é preciso ter a oportunidade de encontrar o suporte necessário para parar, refletir e se recuperar.

A avaliação que presta serviço à qualidade deve favorecer à inclusão; deve possibilitar ao avaliado a chance de questionar, de ser um agente participativo; deve ter como característica a transparência. O avaliado precisa ter acesso ao processo e ao resultado da avaliação; necessita promover o diálogo na sala de aula, acabando com a hierarquização do poder e a atuação autoritária do avaliador.

Dentro dessa perspectiva, necessário se faz salientar que todo o avaliador precisa ser avaliado. Isto é, o professor tem que estar aberto para a avaliação, “[...] somente pode avaliar quem é avaliado.” (DEMO, 1996, p. 29). Mas não é isso que se vê na prática, os professores se consideram intocáveis, cabendo a eles o papel apenas de juiz e nunca de réu. Quando todos são submetidos à avaliação, elimina-se o poder autoritário do educador na sala de aula, favorecendo-se à democracia e à participação coletiva.

Na concepção de avaliação qualitativa, o professor deve ter “o compromisso ético e formal de garantir condições mais favoráveis possíveis para a boa aprendizagem.” (DEMO, 1996, p. 42) Isso quer dizer que o professor é o responsável por propiciar o bom desempenho do aluno, através de um trabalho competente e dedicado, que ajuda a eliminar o fracasso escolar, e possibilita a construção do conhecimento.

Para a avaliação qualitativa acontecer na escola é necessário que haja, na ação formativa dos professores, uma ênfase na formação cidadã, enfatizando a consciência política; que aconteça uma convivência participativa dos alunos, ou seja, transformá-los em sujeitos atuantes; que se faça a adequação do material didático, isto é, a utilização de livros que favoreçam a formação política crítica do aluno e que haja uma convivência crítica entre escola e comunidade, pois a participação da sociedade dentro do ambiente educativo enriquece o trabalho conjunto e cidadão. (DEMO, 1991)

Quando se realiza a avaliação qualitativa,

O eixo da avaliação deixa de girar exclusivamente em torno do aluno e da preocupação técnica de medir o seu rendimento. Passa a centrar as atenções em torno das condições em que é oferecido o ensino, a formação do professor e suas condições de trabalho, currículo, cultura e organização da escola e, ainda, postura de seus dirigentes e demais agentes educacionais. (BARRETO, 2001, p. 49)

Adotar a avaliação qualitativa como prática efetiva da sala de aula requer esforço para uma mudança de pensamento e de rotina. Cabe ao professor a tomada de consciência para começar a fazer uma avaliação diferente, que valorize o processo de aprendizagem e oportunize ao aluno a capacidade de construir o seu conhecimento e de aprender a ser um cidadão crítico e participativo.

Dessa forma, o professor passa a ter uma postura mediadora, que valoriza o diálogo e o intercâmbio de ideias, que facilita o trabalho coletivo e que enriquece a relação entre aluno-professor e aluno-aluno, onde a hierarquização de poder não tem espaço e a avaliação é compreendida e realizada de forma a proporcionar o crescimento de todos.

2.2 JUSSARA HOFFMANN E A AVALIAÇÃO MEDIADORA

Jussara Hoffman trata o tema Avaliação da Aprendizagem desde a educação infantil até a universidade. Ela trabalha com discursos dos professores, tentando esclarecer mitos e desafios referentes a essa prática. Sua definição para o ato de avaliar consiste em “Avaliação é movimento; é ação e reflexão.” (HOFFMANN, 1991, p. 61) Uma “reflexão permanente do educador sobre sua realidade; e acompanhamento passo a passo do educando, na sua trajetória de construção do conhecimento.” (HOFFMANN, 1991, p. 18)

Diferentemente do que se tem pensado e praticado, a avaliação não se resume apenas a testes, medidas ou notas. Para tais conceitos o Dicionário Aurélio (Ferreira, 2001) traz como definição: *teste* significa método, processo, procedimento, ou meios utilizados para tal exame, verificação ou prova; *medida* tem como conceito: padrão, meio de comparação e julgamento e *nota* é um julgamento expresso em números, em palavras ou em letras de valor relativo, segundo critérios variáveis.

Criticando esse reducionismo, Hoffmann (2005) diz que,

[...] reduz-se estudos sobre avaliação da aprendizagem à elaboração e aplicação de instrumentos de medida, sistemas de atribuição de notas e conceitos, critérios de aprovação e reprovação. Tal reducionismo resulta na concepção extremada de avaliação enquanto testagem e julgamento [...]. (p. 75).

Na visão da mencionada autora, os testes, como são usados atualmente, servem para reforçar o caráter seletivo e excludente do sistema de ensino e do processo avaliativo, “[...] o teste é a *prova que comprova* um resultado numérico atribuído pelo professor.” (HOFFMANN, 1991, p. 56). O teste não pode ter a finalidade em si, mas deve ser considerado um instrumento de investigação, que dá início ao ir além no processo de construção do conhecimento. “O teste é fundamentalmente um instrumento de questionamento sobre as percepções de mundo, avanços ou incompreensões dos alunos.” (HOFFMANN, 1991, p. 57)

Outro conceito com o qual a avaliação se confunde é o de medida. Segundo Hoffmann (1991), os professores não têm total clareza a respeito do termo medida e para eles tudo que é realizado em sala de aula pode e deve ser medido, “sem se dar conta que muitas notas são atribuídas aos alunos arbitrariamente, ou seja, por critérios individuais, vagos e confusos, ou precisos demais para determinadas situações.” (HOFFMANN, 1991, p. 48)

As notas também são motivos de discussões em sala de aula, uma vez que correspondem à visão e à decisão individual do professor, além de serem transformadas em armas de ameaça e intimidação para alguns estudantes e/ou como prêmio para outros. Com isso, ocorre a atribuição de notas a muitos “aspectos atitudinais dos estudantes (comprometimento, interesse e participação) ou a tarefas que não admitem escores precisos (redações, desenhos, monografias).” (HOFFMANN, 1991, p. 48)

Assim,

As decisões sobre aprovação/reprovação de estudantes fundamentam-se, perigosamente, nas notas atribuídas aos testes, sem a interpretação de suas respostas. O que denuncia uma visão de conhecimento positivista e uma concepção de avaliação sentenciva. Testes únicos, provas finais, notas irrecoráveis são situações que exemplificam a compreensão equivocada do uso do teste e da medida conivente a uma definição de avaliação como julgamento de resultados. (HOFFMANN, 1991, p. 60 e 61)

Além de toda essa confusão que envolve a conceituação do ato de avaliar, também há muitos mitos que perpassam essa prática em sala de aula, independente do nível de ensino. Trabalhando com essa temática, Jussara Hoffmann (1991, 2005), assim como Pedro Demo (1996) citado anteriormente, traz em seus livros algumas mitologias que envolvem o processo de avaliação do ensino e aprendizagem, principalmente no ensino superior. Tais mitos vêm se perpetuando dentro das salas de aula universitárias, provocando altos índices de repetência e evasão. Eis alguns mitos,

A qualidade dos cursos diminui quando a maioria dos alunos é promovida. Os cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam; Não se pode admitir que um estudante universitário cometa qualquer erro! Que profissional se estará formando? A avaliação é uma exigência do sistema que se cumpre rigorosamente. Embora arbitrária e controladora, é um mal necessário! (HOFFMANN, 2005, p. 85)

O primeiro mito apresentado sinaliza para uma postura autoritária exercida por muitos professores que vêm na reprovação uma resposta para o bom trabalho realizado. A qualidade dos cursos não está no número de alunos que são aprovados ou reprovados, mas sim na aprendizagem dos educandos, aprendizado este que não se reflete em muitas avaliações.

O mito número dois aponta que estudante universitário não pode errar, que o erro expressa uma fraqueza que vai recair na vida profissional posterior. Como Jussara Hoffmann apresenta² (1991, 1993) o erro é sinônimo de tentativa de construção. O estudante tem o direito de formular hipóteses, elaborar respostas que não sejam as exigidas pelo professor. A sua formação profissional vai ser fruto desses ensaios. O erro muitas vezes expressa a vontade de acertar e não pode ser visto como medidor de aprendizagem ou de formação alcançada.

Já o terceiro mito retrata a visão burocrática que ainda se tem da avaliação. As atuais práticas avaliativas possuem sim um caráter arbitrário, disciplinador e classificatório, mas muitas alternativas³ já estão sendo elaboradas na tentativa de mudar essa imagem que se dá à avaliação; deixa de ser um mal necessário e passa a ser concebida como um ato necessário para que o processo educativo se desenvolva de forma eficiente.

Mesmo envolvida com toda essa mitologia, a Avaliação da Aprendizagem ainda é indispensável na sala de aula. Para Hoffmann (1991), a avaliação é uma forma do educando

² Essa questão do erro será trabalhada mais adiante nesta Monografia.

³ Ver mais adiante Avaliação Mediadora.

acompanhar seu processo de construção do conhecimento, percebendo seus avanços e dificuldades, e para que o professor possa entender e refletir sobre o significado da sua prática e as manifestações de cada aluno.

Dessa forma, necessário se faz compreender o porquê de se avaliar, pois os educadores precisam dar sentido a essa prática em sala de aula, deixando de ser algo meramente burocrático, que acontece apenas em períodos fragmentados do processo educativo e passando a ser um ato de acompanhamento e de reflexão, tanto por parte do professor, quanto do aluno. Nesse sentido, a avaliação deve deixar “de ser um momento terminal do processo educativo (como hoje é concebida) para se transformar na busca de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” (HOFFMANN, 1991, p. 21)

Outro ponto abordado por Hoffmann em seus livros é a quem deve se destinar essa prática avaliativa. Na sua visão, devem ser avaliados tanto os professores quanto os alunos, pois avaliação é “um ato interativo, através do qual educando e educadores aprendem sobre si mesmos e sobre a realidade escolar no ato próprio da avaliação.” (HOFFMANN, 1991, p. 18) Assim, acaba por desmistificar o mito de que na sala de aula o único que deve ser provado e avaliado seja o aluno.

Dentro de todo esse contexto mitológico, confuso, indefinido, no qual a Avaliação da Aprendizagem está inserida, Hoffmann (1991, 1993, 2005, 2008) sugere um modo diferente de se pensar o ato de avaliar. A avaliação torna-se uma prática mediadora. Mediação no sentido de interlocução, interpretação, diálogo (HOFFMANN, 2008), cabendo ao professor desempenhar o papel de mediador, passando a compreender sua sala de aula como heterogênea e que cada educando é único, singular, possuidor de peculiaridades, variada formação prévia e com ritmo de aprendizagem diferente.

A finalidade da avaliação não é a de descrever, justificar, explicar o que o aluno “alcançou” em termos de aprendizagem, mas a de desafiá-lo todo tempo a ir adiante, a avançar, confiando em suas possibilidades e oferecendo-lhes, sobretudo, o apoio pedagógico adequado a cada um. (HOFFMANN, 2008, p. 105)

Na perspectiva mediadora, Hoffmann (1991, 1993) apresenta uma visão construtivista do erro. Ou seja, todo conhecimento produzido pelo aluno, em um dado momento, é um conhecimento que pode ser superado. Concebe que a forma como os educandos veem o

mundo, vai se aperfeiçoando à medida que ele se depara com “novas situações, novos desafios e formulam e reformulam suas hipóteses.” (HOFFMANN, 1991, p. 67)

Acredito que muito temos a descobrir sobre as respostas das crianças e jovens, lendo-as nas linhas e entrelinhas, pensando como possam tê-las compreendido, suas incríveis e curiosas soluções e a interpretação possível em relação às perguntas feitas, às ordens dos exercícios. O que não significa que possamos encontrar soluções definitivas em todas as ocasiões, mas sim, que possamos refletir sobre muitas possibilidades de o educando ser levado a formular a resposta daquela maneira. (HOFFMANN, 1993, p. 62)

A partir dessa concepção do erro, Jussara Hoffmann (1993) apresenta outra questão que deve ser trabalhada sob o ponto de vista da abordagem mediadora – a correção realizada pelo professor. Apesar de ser uma prática exercida pelo educador, a correção cria expectativas, tanto nos alunos e em seus pais, quanto nos setores administrativos da escola. Ainda atrelado aos conceitos, medidas e notas, o ato corretivo tem um grande poder em sala de aula tendo como referência a concepção de erro e acerto que o professor possui. Existe a necessidade de também se mudar essa prática. Corrigir passa a ter o significado de

Analisar teoricamente as várias manifestações dos alunos em situações de aprendizagem (verbais ou escritas, outras produções), para acompanhar as hipóteses que vêm formulando a respeito de determinados assuntos, em diferentes áreas do conhecimento, de forma a exercer uma ação educativa que lhes favoreça a descoberta de melhores soluções ou a reformulação de hipóteses preliminarmente formuladas. (HOFFMANN, 1993, p. 95 – 96).

Passar a entender o erro e a correção na perspectiva mediadora é provocar uma mudança de consciência e de postura por parte do professor, é compreender que o educando é capaz de criar soluções para os problemas propostos e começar a enxergar autonomia na elaboração de hipóteses. É respeitar as etapas de desenvolvimento e aprendizagem de cada aluno, sem impor sua concepção do que seja o certo ou o errado.

Além disso, a avaliação mediadora favorece a superação das relações de poder presentes no ambiente escolar, através da confiança que se estabelece entre educando e educador, transformando a prática avaliativa em um momento descontraído, “prazeroso de descoberta e troca de conhecimento.” (HOFFMANN, 1991, p. 80).

Outro ponto que corrobora com a quebra dessas relações é quando se desvela as ideias coercitivas da ação avaliativa e as direciona para o caminho do dinamismo e do diálogo em

educação. Contudo, o ato avaliativo ainda é uma prática que reproduz e reforça o caráter desigual da sociedade. Segundo Freitas (1990 apud HOFFMANN, 1991, p. 110) “[...] a avaliação é um mecanismo privilegiado para garantir a função seletiva da escola na sociedade capitalista e como tal, está vinculada à contradição básica desta sociedade.” A fim de reverter esse papel político, Hoffmann (1991) afirma que a avaliação deve estar comprometida com uma educação libertadora, deixando de apresentar verdades autoritárias e passando a praticar a investigação e a problematização.

Para tanto, é necessário que o professor, sujeito ativo do processo, compreenda a importância que tem a avaliação para o seu trabalho docente, no sentido de contínuos questionamentos, inquietação e dúvidas. Compete também ao educador refletir sobre suas ações e as manifestações dos alunos na sala de aula e perceber a avaliação como uma ação diagnóstica, coletiva, consensual, reflexiva, amorosa; que proporciona uma conscientização a respeito das desigualdades sociais e culturais e favorece uma postura cooperativa entre os elementos da ação educativa. (HOFFMANN, 1991)

2.3 CIPRIANO LUCKESI E SUA CONCEPÇÃO DIAGNÓSTICA DA AVALIAÇÃO

Escrever sobre avaliação segundo Luckesi (1995) requer inicialmente falar sobre a democratização do ensino e se a atual prática de avaliação adotada nas escolas está favorecendo ou não a essa democratização. O primeiro ponto a ser levado em consideração é o acesso à educação escolar, pois é um direito de todos os cidadãos e é o ponto fundamental para que a democratização do ensino se realize.

Outro elemento que permite a democratização é “a permanência do educando na escola e a conseqüente terminalidade escolar.” (LUCKESI, 1995, p. 62). Isto é, o cidadão que teve o acesso à escola deve ter a oportunidade de continuar nela até um determinado tempo, que é estabelecido em Lei⁴. Mas o que acontece na realidade brasileira não é assim. O número de estudantes que ingressam na escola decresce quando se leva em consideração, ao final do processo, a evasão e a repetência escolar.

Um terceiro fator que caracteriza a democratização do ensino é a questão da qualidade satisfatória da instrução. Uma escola democrática é aquela que oferece um ensino que permite

⁴ Ver Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9.394/1996).

uma apropriação ativa dos assuntos escolares. “Para tanto, a prática escolar e, conseqüentemente, a prática docente deverão criar condições necessárias para que essa aprendizagem se faça da melhor forma possível.” (LUCKESI, 1995, p. 65)

Dentro desse ambiente de democratização, a Avaliação da Aprendizagem como é concebida e praticada atualmente torna-se uma prática social antidemocrática, pois exerce uma função classificatória e autoritária, estando a favor de uma sociedade desigual. Para mudar a prática, a avaliação deve ser entendida “(...) como um ato pela qual *qualificamos a realidade*, a partir de *dados relevantes*, para uma *tomada de decisão* (grifo nosso) sobre o que está ocorrendo, na perspectiva de proceder a uma intervenção e melhorar os resultados dessa situação.” (LUCKESI, 2005, p. 84). Ou seja, a avaliação não é um fim em si mesma, como também relatou Hoffmann (1991), mas é o ponto de partida para a ação e para a intervenção em sala de aula.

Qualificar a realidade é perceber quais são as características que fazem parte das pessoas, através de uma comparação feita com um determinado padrão ideal. Na sala de aula, significa dizer que “o professor, tendo em suas mãos os resultados da aprendizagem do aluno, compara esses resultados com a expectativa de resultado que possui (padrão ideal de julgamento) e atribui-lhe uma qualidade de satisfatoriedade ou insatisfatoriedade.” (LUCKESI, 1995, p. 70)

Já os dados relevantes,

São dados que caracterizam especificamente o objeto a ser avaliado. Ou seja, a avaliação não pode assentar-se sobre dados secundários do ensino-aprendizagem, mas sim, sobre os que efetivamente configuram a conduta ensinada e aprendida pelo educando. (LUCKESI, 2005, p. 49)

Outro ponto que constitui a definição do ato de avaliar é a tomada de decisão, isto é, ter “um posicionamento de não-indiferença” (LUCKESI, 1995, p. 33) em relação à pessoa avaliada.

No caso da avaliação, essa tomada de decisão se refere à decisão do que fazer com o aluno, quando a sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória. Se não se tomar uma decisão sobre isso, o ato de avaliar não completou seu ciclo constitutivo. (LUCKESI, 1995, p. 71)

A partir dessa conceituação para a prática avaliativa, Luckesi apresenta em seus escritos a diferença entre verificação e avaliação. Para o autor, a maioria das escolas

brasileiras pratica a verificação em vez da Avaliação da Aprendizagem. Isso fica evidente na preocupação que há com a nota e com a aprovação e reprovação, não dando atenção ao aprendizado adquirido pelo aluno. Na verificação os resultados obtidos se encerram nos registros, não se tornando ponto de partida para uma tomada de decisão. Nesse sentido,

[...] a verificação transforma o processo dinâmico da aprendizagem em passos estáticos e definidos. A avaliação, ao contrário, manifesta-se como um ato dinâmico que qualifica e subsidia o reencaminhamento da ação, possibilitando consequências no sentido da construção dos resultados que se deseja. (LUCKESI, 1995, p. 94)

Além dessa confusão que se faz entre a avaliação e a verificação, segundo Luckesi (1995) “[...] a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa passou a ser direcionada por uma ‘pedagogia do exame’.” (p. 17). Isto significa que a aprendizagem se volta apenas para a resolução de questões e provas, deixando-se de lado a preocupação com a assimilação dos conteúdos pelos estudantes.

Diante disso, fica evidente que o sistema de ensino está contaminado pelos testes e exames que tudo o que é ensinado tem um único fim: será cobrado na prova. Destaca-se que essa preocupação com notas não está somente nos alunos, mas em seus pais, nos professores e em todos os setores da escola. “O nosso exercício pedagógico escolar é atravessado mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem.” (LUCKESI, 1995, p. 18)

Cipriano Luckesi (1995), assim como Jussara Hoffmann (1991), crítica a conotação que as notas têm adquirido em sala de aula. Para ele as notas são adoradas, tanto pelos alunos como pelos professores e pais. “As notas são operadas como se nada tivessem a ver com a aprendizagem. As médias são médias entre números e não expressões de aprendizagens bem ou malsucedidas.” (LUCKESI, 1995, p. 23)

O que se tem visto acerca da Avaliação da Aprendizagem é ela se tornar totalmente independente do processo de ensino-aprendizagem e da relação professor-aluno. O professor realiza provas segundo o seu interesse e critério e nem sempre aquilo o que foi ensinado em sala de aula é considerado. “Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.” (LUCKESI, 1995, p. 23)

Ainda sobre a pedagogia do exame, Luckesi (1995) apresenta algumas consequências que esta pode gerar na sala de aula. No campo pedagógico, esse tipo de pedagogia focaliza as notas e acaba por não auxiliar na aprendizagem do educando. Psicologicamente, serve para desenvolver personalidades submissas, que tem como característica a autocensura. E no campo sociológico, copia o modelo da sociedade vigente, onde impera a discriminação, a classificação e o processo de seletividade social.

A partir dessas considerações, Luckesi (1995, 2005) apresenta uma maneira diferente de se pensar e se fazer Avaliação da Aprendizagem. Passa a conceber a avaliação como diagnóstica. Diagnóstico no sentido de capacidade de discernir, de conhecer através de dados. Quer dizer que, “[...] a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista *tomar decisões* suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem.” (LUCKESI, 1955, p. 81)

Essa definição vai de encontro a tudo que se tem realizado em sala de aula, com a constante exigência de se utilizar notas e conceitos como reflexo para o desempenho do aluno. A avaliação torna-se um instrumento que diagnostica o nível que se encontra o estudante, possibilitando novas interferências e encaminhamentos, tendo em vista o desenvolvimento do aprendiz. Para tanto, a avaliação passará a ter “as funções de autocompreensão do sistema de ensino, de autocompreensão do professor e de autocompreensão do aluno.” (LUCKESI, 1995, p. 82)

Segundo essa função de autocompreensão, a avaliação acaba por permitir que todos os envolvidos com a educação/escolarização participem do ato avaliativo. Por meio dela os sistemas de ensino averiguam se os objetivos traçados estão sendo cumpridos; os professores têm a possibilidade de constatar se seu trabalho está sendo eficiente e os alunos têm a chance de descobrir em que estágio de desenvolvimento e aprendizagem se encontram.

Para que a avaliação diagnóstica ocorra, os mais variados recursos técnicos podem ser utilizados, como os “testes, questões dissertativas, fala dos educandos, exposições, demonstrações, teatralização, participação na vida cotidiana da sala de aula...” (LUCKESI, 2005, p. 85). Mas é preciso não esquecer que o foco do ensino não deve ser esses instrumentos didáticos, mas sim a própria compreensão do ato avaliativo por parte do professor.

A fim de romper com a atual prática avaliativa que discrimina e exclui, Luckesi (2005) diz que “o ato de avaliar não é um ato impositivo, mas sim dialógico, amoroso e construtivo.” (p. 47). Dessa maneira, a avaliação passa a ser entendida com um ato amoroso, isto é, “um ato que acolhe atos, ações, alegrias, dores como eles são; acolhe para permitir que cada coisa [e pessoa] seja, o que é, neste momento.” (LUCKESI, 1995, p. 171)

A avaliação vista como ato amoroso, acolhe, integra, diferentemente do ato de julgar, que só separa e distingue. A partir do momento em que a avaliação se caracteriza como diagnóstica, ela passa a ter a função de incluir. Daí, “avaliar um aluno com dificuldades [ou não] é criar base do modo de incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda.” (LUCKESI, 1995, p. 173)

Nessa dinâmica, cabe ao professor desempenhar a função de acolhedor mas, para isso é necessário ter disposição para acolher, pois esta se caracteriza como o início de qualquer prática avaliativa. Assim, “o avaliador, por ser avaliador, não se assusta com a realidade, mas a observa atentamente; não a julga, porém se abre para observá-la, como é.” (LUCKESI, 2005, p. 42) O professor precisa ter a sensibilidade para atuar em qualquer situação, independente do modo como ela se apresenta, devendo prestar atenção no educando e ver quais são as suas limitações, para poder, a partir daí, interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Ainda sob essa ótica da avaliação como diagnóstico, o autor Luckesi apresenta uma nova visão para o erro, que deixa de ser visto como uma fonte de castigo, para ser entendido como uma fonte de virtudes. Na prática escolar o erro está muito articulado com a Avaliação da Aprendizagem, pois esta, ao longo do tempo, tornou-se uma arma de ameaça e disciplinamento, tendo o erro como apoio para o castigo. Entretanto, a partir do momento que passa a ser visto como fonte de virtudes, o erro dá um suporte benéfico para a aprendizagem, para a autocompreensão tanto do professor quanto do aluno.

Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida que contradiz o padrão, para subseqüentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço. (LUCKESI, 1995, p. 58)

É notável a preocupação de Luckesi com a Avaliação da Aprendizagem, no sentido de que esta não reproduza e perpetue as falhas da sociedade a qual serve. A prática avaliativa em sua concepção faz parte de um projeto maior: o projeto pedagógico da escola e serve como ferramenta para as ações tanto do educador como do educando em sala de aula. Trata-se de um instrumento que permite a reflexão, o repensar e a execução de procedimentos eficientes em busca do melhor aprendizado por parte do aluno.

Segundo Gama (1997): “a concepção de avaliação de Luckesi é, pois, dinâmica, transformadora e dialética e garante as possibilidades de mediação do educando.” (p. 35) Dinâmica, pois lida com a aprendizagem; transformadora porque permite uma mudança de estratégia, de trabalho e ação e, dialética, pois favorece o diálogo, ajudando no desenvolvimento e crescimento da autonomia e da competência.

Para uma mudança significativa da prática escolar e do ato avaliativo, tendo como base o pensamento de Luckesi, faz-se necessário converter a avaliação em um ato contínuo, diagnóstico, amoroso e democrático; o qual não exclui, não distingue e não seleciona. Apenas acolhe, integra, supera as falhas sociais, e transforma-se em um auxílio didático para o processo de ensino, visando à aprendizagem satisfatória do aluno e ao favorecimento do trabalho do professor.

2.4 CELSO VASCONCELLOS E A AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Celso Vasconcellos, autor de livros que tratam da temática Avaliação da Aprendizagem, diz que “avaliação é um processo [...] que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de consciência sobre o que fazer para superar obstáculos.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 43) Ou seja, a avaliação deve possibilitar a identificação dos problemas na sala de aula e facilitar a busca por soluções práticas.

A ação avaliativa está envolvida em uma série de problemas que acabam por distorcer a sua função. Muitas vezes essas dificuldades são vistas como sendo apenas culpa dos alunos e/ou de suas famílias; ou são consideradas como de caráter técnico, elaborar instrumentos de verificação, fazer boas perguntas na prova, ou de caráter estrutural, número de alunos em sala de aula, a exigência da nota pelo sistema. No entanto, na visão de Vasconcellos (1993): “o

grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, de inculcação ideológica e de discriminação social.” (p. 26)

Faz-se necessário compreender que a avaliação ganhou uma forte dimensão política dentro do ambiente escolar. Passou a selecionar, a controlar, discriminar e repreender, adquirindo uma característica de arma de vingança e de acertos de contas. Com isso, acaba por prestar um serviço à sociedade capitalista, ou seja, escolhe e exclui uns e seleciona e separa os alunos considerados bons, competentes e capacitados.

Um ponto em sala de aula que reflete esse caráter político da avaliação é o ato de reprovar os educandos. Respalhada legalmente, a reprovação é a expressão mais natural do papel social desempenhado pelo sistema educativo. Essa atitude nada mais é do que uma forma de excluir os que não têm ‘a capacidade de continuar o processo de aprendizagem’; cabendo ao professor executar a tarefa de escolher quem avança e quem continua ali, na mesma série.

O que é a repetência? Quando uma criança fracassa na aprendizagem, a escola lhe oferece uma segunda oportunidade: recomeçar o processo de aprendizagem. É esta uma solução? Reiterar uma experiência de fracasso em condições idênticas não é, por acaso, obrigar a criança ‘a repetir seu fracasso’? (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, p. 18)

É preciso pontuar que esta transformação sofrida pela avaliação, deixando de ser um instrumento pedagógico e tornando-se um instrumento político, não se refere apenas à prática do professor na sala de aula, mas sim, à prática de todos os envolvidos com a educação escolar, desde a escola, que utiliza a avaliação como forma de controlar o trabalho do professor, até os próprios pais que vêm na avaliação uma maneira de pressionar e reprimir seus filhos.

Assim como Luckesi (1995) e Hoffmann (1991), já citados anteriormente, o autor Celso Vasconcelos também destaca o embaraço que se faz entre avaliação e nota. Enquanto a avaliação deve ser entendida como processo e reflexão, sendo uma necessidade básica para se conduzir a aprendizagem, a nota tem um significado restrito de mensuração, sendo uma exigência burocrática. Na visão de Vasconcellos (1993), a nota faz parte de uma pedagogia comportamentalista que se baseia na ideia de prêmio-castigo.

A nota, ao invés de ser um elemento de referência do trabalho de construção de conhecimento, passa a desempenhar justamente o papel de prêmio ou de

castigo, *alienando a relação pedagógica*, na medida que tanto o aluno como o professor passam a ficar mais preocupados com a nota que com a aprendizagem. (VASCONCELLOS, 1993, p. 44)

Outro tema discutido e criticado por Vasconcellos (2006) é a dimensão que a prova adquiriu na sala de aula. Tornou-se um “instrumento privilegiado da avaliação” (p. 126), que gera a ruptura com o processo de ensino-aprendizagem. Com a prova, o professor acaba avaliando somente o aluno e em determinados momentos, fragmentando assim o trabalho pedagógico.

Além desses problemas em torno da prova, há outras questões que precarizam esse instrumento avaliativo, com o desvio do objetivo e da atenção que gera. Em vez de priorizar a aprendizagem, adora-se a nota; o papel político-ideológico, ou seja, a prova legitima o fracasso do aluno; possui uma maior vinculação com a avaliação classificatória, isto é, historicamente, “a prova tem sido a forma privilegiada de concretizar a avaliação como classificação.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 127)

Como se percebe, existe uma necessidade urgente de se mudar a prática avaliativa, pois a atual é perpassada por atos autoritários e discriminatórios. Vasconcellos (1993, 2006) defende a ideia de uma avaliação processual, afirmando que: “a avaliação deve ser contínua para que possa cumprir sua função de auxílio do processo de ensino-aprendizagem. A avaliação que importa é aquela que é feita no processo, quando o professor pode estar acompanhando a construção do conhecimento pelo educando; [...]” (VASCONCELLOS, 1993, p. 57)

O ato avaliativo não deve ser algo fixo, com data e hora marcada para acontecer. Deixar de conceber a avaliação como uma prática fragmentada e isolada, é um dos primeiros passos para se transformar a rotina avaliativa em sala de aula. “Fazer a avaliação em várias situações é uma forma de superar a concentração em determinados momentos especiais.” (VASCONCELLOS, 2006, p. 104)

Corroborando com as ideias já apresentadas de Luckesi (1995) e Hoffmann (1993), Celso Vasconcellos apresenta outro ponto que favorece a mudança da avaliação: é quando se passa a ver o erro gerado pelo aluno de uma maneira diferente. O erro deve ser visto como uma tentativa de acerto, fazendo parte do processo de aprendizagem. O referido autor propõe que o erro “seja trabalhado como uma privilegiada oportunidade de interação entre educando

e professor, ou entre os próprios educandos, de modo a superar suas hipóteses, em direção a outras mais complexas e abrangentes.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 71)

Nesse contexto de mudança, o professor também precisa modificar a sua prática. Na concepção de Vasconcellos (1993) o entrave não está no entendimento teórico que os professores têm acerca do que seja uma avaliação ideal, pois todos sabem e compreendem a teoria que envolve a avaliação, o como e o por quê de realizá-la de uma maneira diferente. O que dificulta a transformação é a tentativa de se mudar a prática, pois “quando se tenta mudar o tipo de avaliação é que se pode ter a real dimensão do grau de dificuldade da transformação.” (VASCONCELLOS, 1993, p. 53)

O professor, para superar os problemas que envolvem sua prática avaliativa, deve deixar de fazer uso da avaliação autoritária e excludente. Deve assim, repensar sua metodologia de trabalho, modificar sua postura diante dos resultados obtidos com as avaliações, criar uma nova mentalidade junto aos educandos, aos outros colegas de profissão e aos pais. (VASCONCELLOS, 1993)

Outra questão que precisa ser desmistificada em prol da transformação é o pensamento equivocado e reducionista que se tem de que o único que deve ser avaliado é o aluno. Significa dizer que “a avaliação deve atingir todo o processo educacional e social [...]” (VASCONCELLOS, 1993, p. 79) E isto inclui, além do educando, o professor, o material didático, o currículo, a escola e sua direção.

Diante dessas considerações, constata-se a preocupação de Celso Vasconcellos com a necessidade de se modificar a prática avaliativa na sala de aula. O autor defende a ideia de uma avaliação democrática e reflexiva, em todos os níveis de ensino, permitindo aos alunos a oportunidade de analisar e tomar consciência do nível de aprendizado em que estão seus avanços e dificuldades e, aos professores, a chance de rever práticas, conceitos e atitudes. No capítulo seguinte será analisada a avaliação no Ensino Superior.

3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Avaliação é um tema complexo, e muitas são as percepções dos autores que se preocupam em discuti-lo e repensá-lo no meio acadêmico. É complexo, pois envolve a subjetividade humana, permitindo que a concepção que cada pessoa tem acerca da vida, da escola, da educação, interfira no resultado final de um processo avaliativo.

Analisar a Avaliação da Aprendizagem no ensino superior torna-se uma tarefa ainda mais complicada, devido à escassez de trabalhos que tratam da temática. É uma prática utilizada em todas as salas de aula universitárias, porém as discussões que a envolvem se resumem a diálogos poucos construtivos, onde muitas vezes os protagonistas são os alunos que questionam a seus professores o porquê daquela nota. De acordo com Chaves (2004), “o professor cumpre as exigências legais da instituição – dar aulas, avaliar e atribuir notas. O aluno, na maioria das vezes, mais preocupado em passar na disciplina, em conseguir notas, do que com a qualidade da sua formação profissional [...]” (p. 4).

Geralmente, os debates que cercam a Avaliação da Aprendizagem enfatizam a necessidade de uma prática de negociação, onde o professor desempenha a tarefa de mediador. No entanto, os demais conceitos que já se confundiram ao sinônimo de avaliação, julgamento, medida e descrição de objetivos, parecem não ter desaparecido da sala de aula e ainda são rotineiros nos trabalhos de muitos docentes.

O problema se torna mais grave, quando se enfatiza o ambiente dos cursos de formação de professores. Nesses cursos o tema avaliação é pouco trabalhado, quando não é ignorado totalmente. Os professores pouco aceitam as discussões que envolvem a avaliação e, isolando-se em suas concepções, acabam por praticar uma avaliação unilateral, sem dar a chance de seus alunos questionarem os resultados. Os componentes curriculares teóricos que tratam da temática são poucos nos currículos e, muitas vezes, tratam apenas de instrumentos avaliativos e críticas aos modelos de avaliação.

3.1 A EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE AVALIAÇÃO POR GUBA E LINCOLN

Buscando compreender melhor a Avaliação da Aprendizagem, principalmente na educação superior, é indispensável fazer uma breve descrição histórica a respeito da evolução

do conceito de avaliação no ambiente educativo. Como base, utilizar-se-á os escritos de Guba e Lincoln (apud ALVES, 1997 e 2007), que no início dos anos 1990 elaboraram um estudo muito importante que destaca os cem anos de surgimento e desenvolvimento de uma avaliação sistemática, através de quatro gerações.

A primeira geração, influenciada pelo positivismo, concebe a avaliação como medida e o ato de avaliar se resumia a um diagnóstico preciso da realidade, sem dar continuidade ao processo avaliativo. Nesse contexto, o papel do avaliador era de um técnico, responsável pela confecção de testes padronizados, através de métodos mecanicistas de mensuração.

Na segunda geração a escola é vista como igual para todos, ricos e pobres. A ideia de medir torna-se insuficiente, e a avaliação passa a ter a característica de descrever e analisar objetivos, critérios e padrões, cabendo ao professor desempenhar essa tarefa. Ao realizar essa descrição, o avaliador prepara instrumentos para comparar o desempenho dos alunos com os objetivos propostos.

A terceira geração compreende a avaliação como sinônimo de julgamento. O professor é visto como um juiz que atribui valores aos educandos. Os autores Guba e Lincoln criticam mais fortemente essa fase, pois consideram que o autoritarismo se apresenta aí de forma mais acentuada. Nomes de estudiosos brasileiros como os de Hoffmann, Luckesi e Vasconcellos, surgem nessa geração clássica da avaliação. Essas três gerações são descritas por Guba e Lincoln sob o olhar da crítica.

A quarta geração é explicitada como alternativa, pois é baseada na negociação e no diálogo. A avaliação é um processo interativo que se fundamenta no paradigma construtivista; torna-se um processo hermenêutico-dialético. O papel do professor-avaliador é de negociador, responsável pela mediação através de uma comunicação clara que define previamente os objetivos, os critérios, as formas que a avaliação será realizada. O professor, depois de avaliar, tem que estar comprometido com a divulgação dos resultados, para que todos os envolvidos no processo avaliativo se sintam partícipes. Por meio dessa exposição de resultados, o educador dialoga com seus alunos, mostrando-lhes como estão se desenvolvendo no processo de ensino-aprendizagem, tornando o ato avaliativo uma prática pedagógica participativa. Para Sant'anna,

A avaliação só será eficiente e eficaz se ocorrer de forma interativa entre professor e aluno, ambos caminhando na mesma direção, em busca dos mesmos objetivos. O aluno não será um indivíduo passivo; e o professor, a

autoridade que decide o que o aluno precisa e deve saber. O professor não irá apresentar verdades, mas com o aluno irá investigar, problematizar, descortinar horizontes, e juntos avaliarão o sucesso das novas descobertas e, pelos erros, as melhores alternativas para superá-los. (1995, p. 18)

Após essa breve descrição histórica, faz-se necessária uma reflexão sobre a prática da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, especialmente nos cursos de formação de professores.

3.2 REFLEXÃO SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Apesar de toda a evolução que o conceito de avaliação sofreu ao longo dos últimos anos, ainda não foi possível alavancar os debates acerca dessa prática no ensino superior; as discussões se concentram mais em torno da avaliação realizada na educação básica. “A reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e mais especificamente sobre o processo de ensino-aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e especificidades não têm sido a tônica das discussões na Universidade.” (CHAVES, 2004, p. 2)

O debate concernente à Avaliação da Aprendizagem no ensino superior só agora tem alcançado espaços nos centros acadêmicos e nos veículos de divulgação textuais como os artigos, livros, revistas e anais. Essa prática ainda é pouco estudada, mas alguns autores se destacam com trabalhos que tratam da temática, como é o caso de Hoffmann (1993, 2005) que desvenda os mitos que envolvem a prática avaliativa nesse nível de ensino e sugere a avaliação mediadora como forma de acompanhamento dos alunos; Chaves (2004) que trata da realidade, complexidade e possibilidades da Avaliação da Aprendizagem no ensino superior e Berbel (et al) (2001), que traz um livro completo que trabalha a avaliação no ensino superior através de cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal-ritual.

Como em todos os níveis, a avaliação realizada na educação superior também tem um caráter seletivo e autoritário. A autora De Sordi acredita que,

[...] a avaliação praticada no ensino superior mereça ser examinada com mais cuidado, tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como reafirmadora de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não problematizados pelos estudantes. (2000, p. 235)

A fim de romper com essa prática equivocada da avaliação, a qual se baseia na memorização de conteúdos e, tomando como ponto de partida a ideia de que avaliação deve favorecer a aprendizagem do aluno e o trabalho pedagógico do professor, é que a seguir serão focalizadas algumas discussões a respeito da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, enfatizando como essa prática se desenvolve nos cursos de formação de professores.

Compreender o ato avaliativo no ensino superior é um trabalho que requer atenção, pois os sujeitos envolvidos nesse processo são adultos, com uma formação prévia já estabelecida, com noções e ideias próprias e que estão se preparando para uma futura profissão. São alunos que refletem sobre as práticas realizadas em sala de aula, e que buscam manifestar-se em prol da construção e do desenvolvimento de seus conhecimentos.

Considerando que a educação superior, ainda, valoriza o acúmulo de informações e a exposição exaustiva de conteúdos, busca-se garantir a densidade teórica dos estudantes, para que estes atendam às demandas do mercado de trabalho. De acordo com De Sordi,

Toma-se como pressuposto que a competência profissional é grandeza que cresce diretamente proporcional ao volume de informações recebidas, em detrimento do grau de profundidade necessário para transformar essas informações em conhecimentos significativos e, por conseguinte, duradouros. (2000, p. 233)

O que se vê nas universidades, e em outras instituições de ensino superior, assim como na educação básica, é o processo educativo sofrer influências da sociedade, transformando o ensino em algo que ocorre de forma superficial e rápida, que tem como prioridade apenas a formação de mão-de-obra, sem dar a devida atenção à aquisição do conhecimento pelo aluno. Com isso, acaba-se por eliminar da sala de aula a dúvida, o questionamento e a curiosidade, tornando tudo mecânico, onde apenas o professor fala e as vozes dos alunos são silenciadas, para que absorvam mais ensinamentos.

A avaliação na educação superior segue o mesmo modelo das práticas avaliativas desenvolvidas nos outros níveis de ensino. Possui um caráter somativo, pautado em notas, conceitos e provas, que acontecem no final de um determinado período e que acabam por definir para o aluno o status de sucesso ou fracasso acadêmico⁵. “[...] o ensino superior não está isento dos problemas mais gerais constatados no campo da avaliação e que, tanto na

⁵ Fracasso acadêmico – o contexto aqui não se refere apenas à reprovação ou à evasão escolar, mas também às consequências pessoais na aprendizagem e até no futuro profissional do educando.

teoria quanto na prática, a avaliação se reveste de rituais e atitudes discriminatórias.” (CHAVES, 2001, p. 156)

Como se percebe, a avaliação também na educação superior é um tema que representa uma área cautelosa. Os professores têm vivido problemas e embaraços ao avaliar os educandos. A avaliação tem adquirido um caráter incoerente e contraditório, pois, ao invés de tentar manter o aluno na instituição de ensino superior, acaba por contribuir para o seu afastamento.

Isso ocorre devido a uma inversão no papel real da avaliação, que em vez de ser utilizada como elemento de diagnóstico, mediação da aprendizagem, está sendo usada como instrumento de repressão, de julgamento e de verificação de acertos e erros. Muitas vezes o professor age inconscientemente, pois não teve uma formação adequada no ensino superior para a adoção da prática da avaliação.

Faz-se necessário pontuar que as práticas avaliativas desenvolvidas no ambiente universitário refletem não somente a escolha pedagógica do professor, mas sofre influências das diretrizes curriculares que regem os cursos. Entretanto, não há um diálogo entre os professores universitários no que diz respeito à elaboração de instrumentos avaliativos, ou melhor, o trabalho no meio acadêmico é marcado pelo individualismo dos professores e pela ausência de discussões no que tange a essa atividade.

Dessa forma, é mister que haja uma compreensão por parte dos docentes, no que se refere à realização da avaliação. É ele o responsável por construir o contexto avaliativo na sala de aula, é ele que intermedia o aprendizado do aluno e, assim, deve utilizar o diálogo como fonte de entendimento e interlocução. O professor tem que se colocar como “professor-educador, que ajuda a dar à luz aquilo que o estudante já traz dentro de si e que precisa apenas de mediações intencionalmente planejadas [...]” (DE SORDI, 2000, p. 239)

Ainda segundo De Sordi (2000), os docentes muitas vezes têm resistência quanto à mudança na avaliação, uma vez que estão convictos de que sua prática possui um alto grau de qualidade e se consideram avançados em suas teorias pedagógicas. Desta maneira, a transformação da prática torna-se inviável, pois o professor não vê a necessidade de mudar e continua a exercer uma postura autoritária e a realizar uma avaliação unilateral. Com isso, assim como na educação básica, a avaliação desenvolvida no ensino superior demanda ser repensada. Tal exercício ainda é caracterizado por atos classificatórios e em dias pontuais.

Para os alunos do terceiro grau a avaliação precisa ser “mais condizente com as competências requeridas pelos novos tempos, que incluem o saber, o saber-fazer, o saber-ser e o saber conviver.” (DE SORDI, 2000, p. 237)

Contudo, é preciso deixar claro que a mudança não deve ser referir apenas ao trabalho do professor em sala de aula, é uma transformação que envolve todos os segmentos da instituição de educação superior. Para Chaves,

É necessário que se produzam mudanças nas práticas avaliativas no ensino superior, o que requer mudanças nas concepções de ensinar e aprender. Para isso, é necessário que as instituições de ensino superior (IES) tenham um projeto político-pedagógico que articule suas ações, que cada curso e cada professor tenha claro o perfil profissional que quer formar e a compreensão do papel da sua disciplina no contexto dessa formação. (2001, p. 158)

Com a perspectiva de aprofundar mais a reflexão sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior, o tópico seguinte abordará essa prática nos cursos de formação de professores.

3.3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nos cursos de formação de professores o tema Avaliação da Aprendizagem ainda é mais complexo. Trata-se de uma prática que se torna espelho para os futuros docentes. Para Hoffmann: “a prática avaliativa é um fenômeno com características fortemente reprodutivistas. Ou seja, o modelo que se instala em instituições formadoras é o que vem a ser seguido por esses alunos quando passam a exercer a docência.” (2005, p. 71)

Apesar de possuir essa característica de reflexo, as discussões sobre a avaliação realizada nos cursos para professores, ainda são incipientes e os componentes curriculares que deveriam tratar do assunto são escassos e, quando existem, trabalham apenas com a elaboração de instrumentos e técnicas avaliativas e com críticas superficiais aos modelos de avaliação.

As avaliações desenvolvidas nas salas de aula de formação de professor têm como características, ora a permissividade, ou seja, raramente reprovam seus alunos; ora são reprovativas, isto é, apresentam altos índices de reprovação. São aspectos contraditórios que

acabam por influenciar na futura experiência docente dos alunos, uma vez que, muitos aplicam na prática todos os procedimentos que vivenciaram enquanto estudantes, tanto da educação básica como do nível superior.

Vasconcellos (1993) lembra que,

As experiências que os futuros educadores têm nos seus processos de formação são decisivas para suas posturas, posteriormente, na prática de sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o “faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço”, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, o futuro professor recebe uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional... Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática da avaliação dos mesmos. (p. 78)

Hoffmann (2005), acredita que para se mudar os procedimentos avaliativos nos cursos de formação de professores é necessário abrir um espaço de discussão, para que os docentes adquiram bases teóricas para saber lidar e interpretar as diversas influências que a universidade sofre, no sentido de ter instrumentos para influenciar e contribuir para a transformação da prática atual.

Para De Sordi (2000), a mudança na avaliação faz com que a aprendizagem ganhe novos significados, tornando-se mais importante para os indivíduos envolvidos, favorecendo a criação de efeitos educativos e contribuindo para uma inserção cidadã dos futuros profissionais no mundo do trabalho.

No sentido de focalizar a percepção dos docentes em relação a essa prática da avaliação, serão enfocados no próximo capítulo os resultados da pesquisa de campo envolvendo professores de uma Instituição de Ensino Superior.

4. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFBA

Analisar e compreender a Avaliação da Aprendizagem teoricamente fornece subsídios para respostas às indagações a respeito da prática em sala de aula. Conhecer o que se tem escrito sobre um determinado tema faz com que o pesquisador adquira conhecimentos sobre as atuais discussões que envolvem seu objeto de estudo. Todavia, considerando o professor, sujeito da presente pesquisa, e buscando compreender sua visão acerca da Avaliação da Aprendizagem, necessário se fez realizar uma pesquisa de campo, onde esse sujeito pôde expressar seu ponto de vista.

Nesse sentido, na presente pesquisa foi definida a aplicação de vinte e cinco questionários junto a professores que vêm ministrando os componentes curriculares de natureza obrigatória do Curso de Pedagogia da UFBA, pertencentes ao currículo aprovado em 1999. Para tanto, foram sugeridos aos respondentes variadas opções para o preenchimento do instrumento, de forma a evitar transtornos no seu cotidiano acadêmico. Indicou-se desde o envio do questionário por email, até pessoalmente por meio de gravação.

Entretanto, de uma primeira tentativa, entre os meses de outubro e dezembro de 2009, obteve-se a participação de treze professores, o que equivale a 52% do total previsto e de uma segunda tentativa, em janeiro de 2010, já contando com a interferência da orientadora do trabalho monográfico junto aos demais, só um docente se manifestou. Então, de um total de vinte e cinco questionários, contou-se com a participação de 56% do total de docentes previsto.

A partir desses dados, surgiram alguns questionamentos: O que levou a não participação dos 44% dos professores, no processo de construção desta monografia? Será que foi o tema escolhido? O desconhecimento sobre essa temática? A dificuldade em lidar com a complexidade de tal questão? Ou será que professor não gosta de ser avaliado?

O questionário aplicado na pesquisa foi estruturado em um bloco inicial, contendo dados de identificação, e um segundo bloco constituído por oito perguntas abertas diretamente relacionadas à forma de ver a Avaliação da Aprendizagem, de como realizar, de quando realizar esse processo, para quem se destina, além da importância e das dificuldades dessa prática **no** processo de ensino-aprendizagem.

4.1 SOBRE OS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Dos quatorze professores que responderam ao questionário, dez são do sexo feminino (71,5%) e quatro (28,5%) do sexo masculino. Quanto à formação profissional, 42,9% são formados em Pedagogia, 21,4% em Psicologia e/ou História e os demais, 28,5% em Biologia, Ciências Sociais, Serviço Social e Artes Cênicas. Vale ressaltar que alguns dos professores têm mais de uma formação e que apenas um não respondeu a esse item. Apesar de estarem ministrando matérias específicas para o Curso de Pedagogia, por meio desses dados nota-se que a formação profissional dos docentes da Faculdade de Educação da UFBA é bem variada, indicando que a concepção de Avaliação da Aprendizagem de cada um vai ser reflexo daquilo que ele acredita, e não apenas da formação acadêmica que teve, até porque em muitos cursos o tema Avaliação é inexistente.

Sobre a formação acadêmica desses professores verificou-se que um é Pós-Doutor (7,2%), onze são Doutores (78,5%) e dois são Mestres (14,3%). Da mesma forma como o ocorrido no quesito anterior de formação profissional, alguns pesquisados não se limitaram a marcar só sua última titulação, especificando assim, todas as que já obtiveram. O tempo médio de atuação desses professores em uma Instituição de Ensino Superior ficou em torno de 19 anos e, em especial, no Curso de Pedagogia da UFBA, em média 10 anos.

4.2 ANÁLISE DOS DADOS DA PESQUISA

A análise dos dados coletados foi realizada adotando-se como parâmetros categorias ligadas ao objetivo almejado, salientando ainda que essas não seguiram a ordem das questões do questionário.

→ Quanto à forma de ver a Avaliação da Aprendizagem

A maioria dos professores concebe a avaliação como um processo e/ou uma prática educacional pedagógica que visa retroalimentar o processo de ensino-aprendizagem e reavaliar a própria prática pedagógica. De acordo com esses docentes a Avaliação da Aprendizagem serve ainda para indicar melhorias, subsidiar tomadas de decisões e identificar o quanto os alunos aprenderam. Apenas uma pequena minoria dos respondentes trata a

Avaliação, ainda, como uma verificação, como medida e/ou apenas relacionando-a aos objetivos propostos.

A partir dessas respostas observa-se um paradoxo, principalmente quando se considera os autores citados por uns como aqueles que referendam a sua prática: Cipriano Luckesi, Isaura Beloni, Jussara Hoffmann, Celso Vasconcellos, Ana Maria Saul, Pedro Demo, entre outros. Como já foi mencionado, são estudiosos que trazem em seus escritos visões acerca de uma avaliação contínua, democrática, que indicam novas práticas avaliativas para melhorar o processo de ensino-aprendizagem. (DEMO, 1996; HOFFMANN, 1991; LUCKESI, 1995; VASCONCELLOS, 2006)

Outros autores citados como, Skinner, Vygotsky, Piaget, Magger, reforçam a ideia do não entendimento por parte dos professores do como conceber a avaliação, pois são autores que não possuem escritos que incentivem a realização de uma ação avaliativa democrática e segura, ou melhor, não trazem informações suficientes para a realização de qualquer tipo de Avaliação da Aprendizagem. Ainda houve um grupo de professores que aplicam a avaliação dentro de uma concepção de como estudou na Faculdade, sem ter demonstrado se a considera certa ou errada. Para isso Foresti diz que:

[...] a falta de compreensão do significado pedagógico de sua prática muitas vezes faz o professor universitário encarar a atividade de ensino como questão menor na Academia. Quando o interesse existe, falta fundamentação teórica para romper com o senso comum que caracteriza a prática, levando o docente a buscar principalmente nos meios a solução mágica para as questões pedagógicas, sem uma reflexão crítica sobre a sua prática. (1996, p. 48)

Diante dessas respostas, fica evidente que muitos professores realizam a Avaliação da Aprendizagem dentro da sala de aula sem um embasamento teórico necessário para o esclarecimento de quaisquer dúvidas ou eventuais problemas que venham a surgir, até porque a prática avaliativa, como já foi apresentada, é uma ação complexa e delicada. Entretanto, verifica-se também que a concepção que cada professor apresenta é cotidianamente construída, sendo fruto de inúmeros elementos históricos e contextuais.

→ Quanto à forma de fazer a Avaliação da Aprendizagem

Considerando que a questão trouxe uma imperfeição no cobrar uma resposta dentro de uma dimensão muito ampla, necessitou-se redimensionar essa categoria em subcategorias a seguir apresentadas.

- *A partir da Avaliação enquanto prática pedagógica*

A maior parte das respostas registradas nos questionários, um total de nove, segue o pensamento de que a avaliação deve ocorrer de forma contínua, processual, sendo desenvolvida ao longo de todo o semestre letivo. Verifica-se aí uma aproximação dessas concepções com os escritos defendidos pelos autores Hoffmann, Vasconcellos, Demo e Luckesi.

É interessante pontuar que a avaliação, além de ser vista como um processo, tem que ser considerada uma prática individualizada, pois cada educando é um ser único (MELCHIOR, 1999). Nesse sentido, a Avaliação da Aprendizagem não deve mostrar apenas o que o aluno aprendeu de um dado conteúdo, mas indicar como ele está utilizando o aprendido, colocando-o em prática na sua realidade de vida.

- *A partir dos métodos e/ou instrumentos adotados na Avaliação da Aprendizagem*

A maneira de realizar a avaliação varia de professor para professor. São utilizados métodos e instrumentos diversificados, mas com um único objetivo: avaliar o educando e atribuir-lhe uma nota. Alguns entrevistados já possuem uma maneira inovadora de ver e fazer a Avaliação da Aprendizagem, uma vez que afirmaram que esta prática deve acontecer “de forma interativa, dialógica, possibilitadora da dinamização de novas oportunidades de conhecimento.” O diálogo como forma constituinte da avaliação favorece a troca de informações, permite ao educador saber como o aluno está, o que ele pensa e o que ele aprendeu até ali. Nesse contexto, “(...) a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida com uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento.” (HOFFMANN, 1993, p. 148)

O próprio Regimento do Ensino de Graduação (REG), no tocante à metodologia utilizada para a realização das avaliações em sala, dá liberdade de ação para cada professor. Não existe nenhum instrumento, seja ele prova, seminário, trabalho escrito, obrigatório

quando o assunto é avaliar o aluno e conceder-lhe uma nota. As exigências trazidas no REG dizem respeito ao valor numérico da nota, que deve obedecer a uma escala de zero (0) a dez (10).

A partir desse aspecto, constata-se que os instrumentos utilizados podem ser diversos mas, na maioria das vezes, o que se faz com os resultados não varia muito, isto é, a metodologia resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “atividade avaliativa”, aplicá-la, fazer a correção, entregar o resultado e depois começar um novo processo de trabalho acadêmico. Para Luckesi, isto não é avaliação e sim verificação, “a dinâmica do ato de verificar encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, ‘vê-se’ ou ‘não se vê’ alguma coisa. E... pronto!” (1995, p. 92)

→ Quando se deve realizar a Avaliação da Aprendizagem

Do total de respondentes, onze educadores compreendem que a Avaliação da Aprendizagem deve ocorrer sempre, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, antes, durante e após a prática educativa, continuamente. Apenas um professor alertou que a avaliação desenvolvida dentro das salas de aula universitárias acaba por ocorrer não quando deve, mas acontece quando a agenda letiva permite, isto é, geralmente na terminalidade do semestre.

É compreensível que muitos professores não consigam realizar a Avaliação da Aprendizagem durante todo o processo de ensino, devido as salas super lotadas, os conteúdos a serem ensinados, às exigências burocráticas, que geralmente, interferem diretamente no desenvolvimento das aulas. O professor, muitas vezes, até tenta realizar um trabalho diferenciado, inovando na forma de avaliar, mas termina esbarrando na necessidade da nota, na necessidade de realizar no mínimo duas avaliações ao longo do semestre.⁶

Entretanto, a partir desses resultados encontrados, constata-se que parece existir uma conscientização por parte dos educadores no que tange à importância de se realizar a avaliação durante o processo de ensino-aprendizagem. Segundo Wachowicz (1988 apud MELCHIOR, 1999):

⁶ O Regimento do Ensino da Graduação da UFBA em seu Artigo 100 dispõe que – Ao longo do período letivo, deverão ser atribuídas a cada aluno, com base nos trabalhos escolares, no mínimo duas (2) e no máximo seis (6) notas.

O professor deve acompanhar o processo de ensino, com a finalidade de diagnosticar o que está acontecendo e orientar qualquer intervenção. As atividades avaliativas não se destinam somente a verificar quanto o aluno já sabe ou quanto lhe falta saber sobre o conteúdo desenvolvido, mas, especialmente, a orientar o professor sobre o prosseguimento no seu trabalho pedagógico. (p. 52)

→ A quem se destina a Avaliação da Aprendizagem

Alguns professores pesquisados, ainda, carregam a ideia de que somente o educando deve ser avaliado, considerando que o ato de avaliar é função, exclusivamente, do professor. Todavia, outras respostas fornecidas sugerem que está havendo uma mudança de pensamento e postura por parte dos docentes. Para esse grupo, a avaliação deve se destinar a todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, e isto envolve professores, alunos, a própria instituição de ensino, além da prática pedagógica e do planejamento.

→ A importância da Avaliação da Aprendizagem

A Avaliação da Aprendizagem é uma ação constitutiva do processo de ensino e na opinião dos professores pesquisados ela é muito importante por diversas razões. A maioria das respostas enfatiza que a avaliação praticada em sala de aula possibilita ao docente ter um *feedback* em relação ao trabalho que está sendo realizado. A partir do ato avaliativo, o professor tem a oportunidade de (re)pensar, organizar e redimensionar sua prática pedagógica. Com base nos resultados da avaliação: “o professor tem a oportunidade de melhorar sua compreensão das formas de aprendizagem dos alunos e do processo de ensino-aprendizagem.” (MELCHIOR, 1999, p. 16)

É através da Avaliação da Aprendizagem que o professor diagnostica a qualidade do ensino e da aprendizagem em sala de aula; que acompanha o que o aluno está aprendendo. Com isso, o ponto crucial do momento avaliativo não consiste em atribuir essa ou aquela nota, reprovar ou aprovar, mas incentivar o educando a buscar a “resposta certa” para o problema em questão.

Alguns dos docentes pesquisados também explicitaram que além de ser importante para o trabalho desenvolvido pelo professor, a Avaliação da Aprendizagem auxilia o aluno,

pois permite que este acompanhe de forma mais fidedigna a qualidade do que está aprendendo e o que ainda precisa ser assimilado. “Assim, a avaliação serve para os alunos como um instrumento de diagnóstico de sua situação, tendo em vista a definição de encaminhamentos para sua aprendizagem.” (MELCHIOR, 1999, p. 16)

- *Aspectos que devem ser considerados como os mais importantes da Avaliação da Aprendizagem*

A partir das respostas registradas nos questionários, constata-se que o aspecto mais levado em conta pelos professores quando se trata da Avaliação da Aprendizagem é a apreensão pelos alunos dos conteúdos, das teorias, das teses dos autores presentes nos programas e ministradas nas aulas.

Outro ponto que deve ser considerado é a associação que o aluno é capaz de fazer entre a teoria e a vivência prática. Ensinar um assunto em sala só o torna significativo a partir do momento que o educando pode vislumbrar na prática a aplicação de tais conceitos, exercitando assim a realidade da sua futura profissão.

Em algumas outras respostas, os aspectos destacados dizem respeito à interação entre o professor e o aluno; a própria aprendizagem; ao levantamento, pelo aluno, de novas questões; a forma de expressão do aluno, por escrito e oralmente; a participação durante as aulas, enfim, todos os aspectos cognitivos, afetivos, sociais, educativos e políticos devem ser considerados importantes.

Nota-se que essa questão dos aspectos é determinada pela concepção que o professor tem acerca do que seja educação e Avaliação da Aprendizagem, e também pelo tipo de metodologia que ele utiliza em suas aulas. Docentes com os pensamentos mais inovadores consideram aspectos como: a participação, a criação de hipóteses e questionamentos. Já os professores com um conhecimento ainda restrito que possibilite o (re)pensar da prática avaliativa, consideram apenas os aspectos quantitativos, o que o aluno sabe ou não sabe. Segundo Hoffmann (2008): “Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, por que ao avaliar revelamos nossas posturas diante da vida.” (p. 157)

➔ Dificuldades na adoção de uma concepção acerca da Avaliação da Aprendizagem

No dia-a-dia da sala de aula, as dificuldades encontradas pelos professores para a adoção de qualquer concepção sobre a Avaliação da Aprendizagem são inúmeras, segundo maioria das respostas fornecidas aos questionários, que variam desde a organização curricular do curso, a sobrecarga de trabalho docente, até os empecilhos de natureza estrutural, ou seja, o número de alunos nas salas, fazendo com que o professor tenha que dividir a atenção entre dar aulas e anotar a participação dos estudantes.

Outro ponto lembrado por dois professores diz respeito a uma possível cultura existente na FAGED. Na opinião desses docentes trata-se de um modelo generalizado de permissividade avaliativa: atribuição de aprovação e de notas altas. Ainda há a visão de que o fracasso do processo de ensino-aprendizagem é da responsabilidade exclusiva do professor, e o sucesso é atribuído somente ao alunado. Dentro desse contexto, a Academia também é citada, pois para muitos docentes, a instituição não apóia quaisquer atividades desenvolvidas pelos educadores. É visível dentro das Instituições de Ensino Superior (IES), que o docente realiza, na maioria dos casos, a prática educativa isoladamente, não havendo um contato, uma conversa, uma troca de informações e/ou de experiências entre os colegas.

Segundo os pesquisados, outra barreira enfrentada é o entendimento, por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, sobre a avaliação ainda como crítica e julgamento. Essa concepção faz com que o professor realize a prática avaliativa a partir somente dos conteúdos, e isto se torna um ato falho, pois como já foi apresentado anteriormente, a Avaliação da Aprendizagem é uma maneira do aluno perceber o que aprendeu, o que ainda falta assimilar e serve para o professor saber o que é preciso melhorar, onde fracassou no processo de ensino.

Diante desses resultados e em consonância com a base teórica abordada, algumas considerações serão trilhadas a seguir.

5. TRILHANDO AS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base em todas as informações enfatizadas no presente trabalho monográfico, fica clara a complexidade que envolve o tema Avaliação da Aprendizagem na sala de aula universitária. Concepções, conceitos, técnicas, tudo é modificado de acordo com o sujeito que a desenvolve, seja no campo teórico, os autores, ou no campo prático, os professores.

A partir do objetivo precípua traçado, que consiste em investigar quais as percepções que os professores dos componentes curriculares obrigatórios do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal da Bahia, têm acerca da Avaliação da Aprendizagem verifica-se que muitas são as concepções que envolvem o trabalho docente dentro da Faculdade de Educação da UFBA.

A Avaliação da Aprendizagem, como já foi apresentada, não tem uma definição unânime entre os autores, e a sua realização na sala de aula também não é diferente, pois essa prática é determinada pela concepção pedagógica que envolve o trabalho de cada professor – a atividade docente vai ser reflexo daquilo que ele acredita. Por isso, pesquisar sua visão a respeito desse tema provê elementos para que muitas atitudes e práticas em sala de aula sejam entendidas e não apenas criticadas.

Através da pesquisa realizada com os professores, que ensinam no Curso de Pedagogia da UFBA, nota-se que a maioria já possui um conhecimento mais inovador no que tange ao entendimento referente à Avaliação da Aprendizagem. As concepções, os métodos, a importância, os aspectos destacados, focalizam um discurso moderno associado à visão de muitos autores já trabalhados nesta Monografia. Entretanto, ainda é importante investigar, em um trabalho a ser desenvolvido posteriormente, se esse discurso condiz realmente com a prática em sala de aula, pois muitos docentes podem ter um discurso moderno e realizar uma prática totalmente diferente, arcaica.

Outro ponto que merece destaque diz respeito ao Regimento do Ensino de Graduação. Através da leitura desse documento, constatou-se que ao mesmo tempo em que possibilita a prática de uma avaliação mediadora, limita o espaço de atuação do professor, ao impor, por exemplo, a quantidade de atividades avaliativas a serem realizadas, com datas pré-determinadas, comprovando assim a ação conservadora do sistema de ensino universitário.

A prática avaliativa reflete o saber ser professor em seus múltiplos aspectos. O dia-a-dia da sala de aula e a ação de cada educador contribuem para que o conhecimento prático do aluno se aprimore e esse adquira bases para uma futura atuação docente. Contudo, é necessário que haja uma transformação das atuais funções da avaliação, e o primeiro passo está na mudança de postura dos professores nos cursos de formação docente, para que posteriormente os alunos não venham a repetir seus equívocos e atitudes.

O segundo passo consiste na aquisição do respaldo teórico. É necessário ao estudante um aprimoramento teórico acerca da avaliação, não bastando saber apenas aplicar instrumentos, mas saber o que é realmente a Avaliação da Aprendizagem, o porquê de sua utilização nos meios educacionais, como realizar uma avaliação que ajude no desenvolvimento do aprendizado do aluno e no trabalho professor, para que serve e o que fazer com os resultados. No entanto, de acordo com De Sordi (2000), para que uma reflexão ampla aconteça é fundamental a

[...] base teórica, para evitar que se resuma a questão a um simples movimento de modernizar as técnicas avaliativas pela apropriação acrítica das novidades, sem que estas abalem concepções filosóficas que efetivamente fazem diferença na forma de selecionar estratégias e os conteúdos da avaliação; no modo de coletar, interpretar, refletir sobre os resultados da avaliação e comunicá-los aos alunos e extrair desses dados subsídios indispensáveis para a revitalização da práxis pedagógicas. (p. 242-243)

Já o terceiro ponto caracteriza-se pela implementação de componentes curriculares nos cursos de formação de professores, ou seja, matérias que abordem a temática Avaliação da Aprendizagem de forma mais específica, não só enfatizando os métodos e as técnicas de elaboração de instrumentos, mas ressaltando os aspectos ideológicos, pedagógicos, sociais, culturais e afetivos que envolvem a prática da avaliação no micro espaço da sala de aula.

Como se vê a partir dos resultados encontrados neste trabalho, ainda há para a avaliação na educação superior um longo caminho a ser percorrido, principalmente nos cursos de formação de professores. A mudança não é fácil, requer uma tomada de consciência por parte de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem. Esse redirecionamento da função da avaliação torna-se um ato político que visa romper com concepções, mitos e desafios que envolvem essa prática.

REFERÊNCIAS

ALVES, Iracy. **A Avaliação da Aprendizagem em duas escolas públicas de Salvador: tendências e perspectivas**, 1997, 84f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1997.

_____. **Avaliação da Aprendizagem: do discurso teórico ao discurso jurídico**, 2007, 138f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2007.

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 2ª ed. Campinas/SP: Papyrus, 1995. (Série Prática pedagógica)

BAHIA, **Regulamento do Ensino da Graduação** da Universidade Federal da Bahia.

Disponível em

http://www.sgc.ufba.br/legisla%E7%E3o/gradua%E7%E3o/REG_revis%E3o_out_09.pdf,

Acesso em 23 de abril de 2010.

_____. **Currículo do Curso de Pedagogia** da Universidade Federal da Bahia (Ingressantes 1999.2 – 2008.2). Disponível em

http://www2.faced.ufba.br/graduacao/pedagogia/subitens/graduacao/pedagogia/subitens/curriculos/curriculo_1999_2_2008_2, acesso em 12 de maio de 2010.

BARRETO, Elma S. de S. **A avaliação na educação básica entre dois modelos**.

Campinas/SP: Educação & Sociedade, ano XXII, n. 75, agosto, 2001. Disponível em

<http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a05.pdf>, acesso em 13 de janeiro de 2010.

BERBEL, Neusi A. N. (et al.). **Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: Um retrato em cinco dimensões**. Londrina/PR: Ed. UEL, 2001.

BERGER, Miguel André. **Avaliação da Aprendizagem: controle, acompanhamento, autonomia? O discurso e a prática da avaliação de aprendizagem no Curso de Formação de Professores**, 1998. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 1998, v. 1.

BRASIL, **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf,

acesso em 05 de março de 2010.

CHAVES, Sandramara M. **Avaliação da Aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades**. In: Reunião Anual ANPED, 27º, 2002, Anais... Caxambu:

Anped, 2004, p. 1 – 16. Disponível em www.anped.org.br/reunioes/27/gt04/t0412.pdf, acesso em 25 de janeiro de 2010.

_____. Avaliação da Aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília C. (Org.) **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação.** Brasília: Plano Editora, 2001.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** 7ª ed. São Paulo: Cortez 2005. (Biblioteca de educação. Série 1. Escola; v. 16)

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1991. (Coleção polêmicas do nosso tempo, v. 25)

_____. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas/SP: Papyrus, 1996. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

_____. **Mitologias da Avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas.** Campinas/SP: Autores Associados, 1999. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 68)

DE SORDI, Mara Regina L. Avaliação da Aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, Ilma Passos A.; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Orgs.) **Pedagogia Universitária: A aula em foco.** Campinas/SP: Papyrus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

FERREIRA, Aurélio B. de H. **Miniaurélio Século XXI: O minidicionário da Língua Portuguesa.** 5ª ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

FERREIRO, Emília. TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da Língua Escrita.** Trad. de Diana Lichtenstein, Liana Di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FORESTI, Miriam C. P. P. Educação a distância na formação continuada de docentes na Universidade: Reflexões em torno de uma proposta metodológica. In: BICUDO, Maria Aparecida V. JUNIOR, Celestino A. da S (Org.) **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da universidade.** São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1996, v. 2. (Seminários e debates)

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da Avaliação.** In: DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. Campinas/SP: Autores Associados, 1995. (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

GAMA, Zacarias J. **Avaliação na escola de 2º grau.** 2ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação: mito e desafio – Uma perspectiva construtivista.** 28ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1991.

_____. **Avaliação Mediadora: Uma prática construtivista da pré-escola à universidade.** Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

_____. **Pontos e Contrapontos:** do pensar ao agir em avaliação. 10ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Avaliar:** respeitar primeiro, educar depois. Porto Alegre: Mediação, 2008.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da Aprendizagem na escola:** reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. rev. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino)

MELCHIOR, Maria C. **Avaliação pedagógica:** função e necessidade. 2ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1999. (Série Novas Perspectivas)

SANT'ANNA, Ilza M. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis/ RJ: Vozes, 1995.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem:** práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 8ª ed. São Paulo: Libertad, 2006. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 6)

_____. **Avaliação:** concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1993. (Coleção Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 3)

_____. **Avaliação nos Ciclos de Formação.** Disponível em http://www.celsovasconcellos.com.br/index_arquivos/Page1028.htm, acesso em 15 de dezembro de 2009.

APÊNDICE

QUESTIONÁRIO RESPONDIDO PELOS PROFESSORES

SEXO: [] MASCULINO [] FEMININO

FORMAÇÃO PROFISSIONAL: _____

FORMAÇÃO ACADÊMICA: [] Especialista [] Mestre [] Doutor [] Pós-Doutor

TEMPO DE DOCÊNCIA EM INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR: _____

TEMPO DE DOCÊNCIA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA: _____

QUAIS AS DISCIPLINAS INTEGRANTES DO CURRÍCULO DO CURSO DE PEDAGOGIA JÁ ESTIVERAM SOB SUA RESPONSABILIDADE?

As questões a seguir devem ser respondidas apenas nos espaços a elas reservados (cinco linhas), e com letras legíveis, levando em consideração a avaliação no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem sob a sua responsabilidade. Para V. S^ª:

1. O que é Avaliação da Aprendizagem?
2. Esta sua concepção está relacionada à posição de algum(ns) estudioso(s) dessa área do conhecimento? Qual? Por quê?
3. Existem dificuldades, na prática, para a adoção dessa concepção? Quais?
4. Qual a importância da Avaliação da Aprendizagem?
5. A quem deve se destinar a Avaliação da Aprendizagem?
6. Como deve ocorrer a Avaliação da Aprendizagem?
7. Quais os aspectos que devem ser considerados os mais importantes da Avaliação da Aprendizagem?
8. Quando deve ocorrer a Avaliação da Aprendizagem?

ANEXO

Regulamento do Ensino de Graduação *Revisão aprovada em 15/12/2005 – atualização de 20/10/2009*

CAPÍTULO VI Da Avaliação da Aprendizagem

Artigo 96 - Entende-se por avaliação de aprendizagem o processo de apreciação e julgamento do rendimento acadêmico dos alunos, com o objetivo de acompanhamento, diagnóstico e melhoria do processo de aprendizagem, bem como com a finalidade de habilitação do aluno em cada componente curricular.

Artigo 97 - A avaliação de aprendizagem far-se-á por período letivo, semestral ou anual, compreendendo:

I – a apuração das frequências às aulas, atividades e aos trabalhos escolares;

II – a atribuição de notas aos alunos em avaliações parciais através de trabalhos escolares e no exame final quando for o caso.

Artigo 98 - As avaliações de aprendizagem através de trabalhos escolares e do exame final serão expressas sob a forma de notas numéricas, até uma casa decimal, obedecendo a uma escala de zero (0) a dez (10).

Parágrafo 1o - A metodologia de avaliação da aprendizagem será definida pelo professor ou grupo de professores de cada componente curricular no respectivo plano de curso, aprovado pelo plenário do Departamento e encaminhado ao(s) Colegiado(s) do(s) Curso(s) para conhecimento.

Parágrafo 2o - Até o final da segunda semana letiva, a metodologia da avaliação da aprendizagem será divulgada aos alunos em sala de aula.

Artigo 99 - Os trabalhos escolares para avaliações parciais de aprendizagem são obrigatórios, conferindo-se nota zero (0) ao aluno que não os fizer.

Parágrafo 1o - O aluno que faltar ou não executar trabalho escolar, ao qual será atribuída nota para fins de aprovação ou reprovação, terá direito à segunda chamada, se a requerer ao professor responsável pela disciplina, até dois dias úteis após a sua realização, comprovando-se uma das seguintes situações:

I - direito assegurado por legislação específica;

II – motivo de saúde comprovado por atestado médico;

III – razão de força maior, a critério do professor responsável pela disciplina.

Parágrafo 2o - A nota atribuída em segunda chamada substituirá a nota zero (0).

Parágrafo 3o - A falta à segunda chamada implicará na manutenção automática e definitiva da nota zero (0).

Parágrafo 4o - A avaliação da aprendizagem em segunda chamada será feita pelo próprio professor da turma, em horário por este designado, com, pelo menos, três (3) dias de antecedência, consistindo na execução de trabalhos similares àqueles aplicados na primeira chamada.

Artigo 100 - Ao longo do período letivo, deverão ser atribuídas a cada aluno, com base nos trabalhos escolares, no mínimo duas (2) e no máximo seis (6) notas.

20

Artigo 101 - O exame final constará de prova escrita e/ou prática e/ou oral e/ou execução de um trabalho, versando sobre assunto da matéria lecionada no período.

Parágrafo 1o - O exame de que trata o *caput* deste artigo deverá realizar-se, no mínimo, uma semana após o encerramento do curso.

Parágrafo 2o - Aplicam-se ao exame final as disposições dos parágrafos 1o, 2o, 3o e 4º do artigo 99 desde regulamento.

Artigo 102 - A nota final do aluno, em cada componente curricular, será determinada pela média aritmética ponderada dos dois valores seguintes:

I – média aritmética simples, sem aproximação, dos valores das notas obtidas pelo aluno nas avaliações parciais de aprendizagem, com peso seis (6);

II – nota obtida no exame final, com peso quatro (4).

Parágrafo 1o - A nota final correspondente ao valor obtido de acordo com os incisos I e II deste artigo será expressa sob a forma de números inteiros ou fracionários, até uma casa decimal, numa escala de zero (0) a dez (10).

Parágrafo 2o - Será dispensado do exame final, salvo se o requerer dentro das vinte e quatro (24) horas que precedem o exame, o aluno que, durante as avaliações parciais da aprendizagem, houver alcançado média mínima igual ou superior a sete (7), sem aproximação, média esta que corresponderá à nota final.

Artigo 103 - Será considerado inabilitado ou reprovado, em cada componente curricular, o aluno que alternativa ou cumulativamente:

I – deixar de cumprir a frequência mínima de setenta e cinco por cento (75%) às aulas e às demais atividades escolares de cada componente curricular, ficando, conseqüentemente, vedada a realização das avaliações subseqüentes ao estudante que tenha faltado mais de 25% da carga horária do componente curricular;

II – não obtiver nota igual ou superior a um vírgula sete (1,7) resultante da média das avaliações parciais de cada componente curricular, ficando conseqüentemente vedada a prestação do exame final;

III – não obtiver nota final igual ou superior a cinco (5), sem aproximação, resultante da média das avaliações parciais e do exame final de cada componente curricular.

Artigo 104 - Os trabalhos escolares aos quais sejam atribuídas notas, para fins de aprovação ou reprovação dos alunos, deverão ser marcados com pelo menos uma semana de antecedência e, preferencialmente, figurar no plano de curso do componente curricular, respeitados os dias e horários destinados ao ensino do mesmo.

Parágrafo 1o - O resultado de cada avaliação parcial de aprendizagem deverá ser divulgado ao aluno antes da realização da avaliação seguinte com no mínimo quarenta e oito (48) horas de antecedência.

Parágrafo 2o - Os trabalhos escolares referidos no *caput* deste artigo deverão ser comentados pelo professor, em sala de aula, após a divulgação das notas, eliminando as dúvidas por parte dos alunos.

~~**Artigo 105** — O trabalho escolar poderá ter sua nota reavaliada em primeira instância pelo professor que a atribuiu e em segunda instância por uma banca examinadora composta por três (3) professores inclusive o professor responsável pela turma, mediante solicitação escrita e fundamentada pelo aluno, se a encaminhar até três (3) dias úteis após o dia da divulgação do resultado, ao Departamento respectivo, instância definitiva.~~

~~**Parágrafo único** — Quando a nota a ser reavaliada tiver sido atribuída por mais de um professor, constituir-se-á nova banca examinadora a qual deverá integrar o docente responsável pela turma.~~

Supresso - Prevalece o Artigo 45 do Regimento da UFBA (segue abaixo).

Artigo 106 - Para o componente curricular cuja particularidade exigir um sistema de avaliação específico, esse sistema deverá ser submetido à aprovação do(s) respectivo(s) Colegiado(s) de Curso e da Câmara de Ensino de Graduação, resguardando-se o princípio de avaliação intermediária e de recurso de conceito.

Artigo 45 (Regimento da UFBA) - O trabalho escolar poderá ter sua nota reavaliada pelo professor que atribuiu, por solicitação escrita e fundamentada pelo aluno, se requerido até 3 (três) dias úteis após o dia da divulgação do resultado, ao Departamento respectivo, instância definitiva.