

OLENIR MARIA MENDES

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO
EDUCACIONAL:
o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua
formação**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

São Paulo

2006

OLENIR MARIA MENDES

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E AVALIAÇÃO

EDUCACIONAL:

**o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua
formação**

**Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutora em
Educação.**

**Área de concentração: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares**

**Orientadora: Prof^a. Dr^a. Marli E. D. A.
André**

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - USP
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**São Paulo
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUAQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA. DESDE QUE CITADA A FONTE.

| | |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 371.12 M538f | Mendes, Olenir Maria Formação de professores e avaliação educacional : o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação / Olenir Maria Mendes ; orientação Marli Elisa Dalmazo Afonso de André São Paulo, SP : s.n., 2006. 166 p. + anexos : il., grafs. Acompanha 1 cd-rom Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 1. Formação de professores 2. Avaliação educacional 3. Curso de licenciatura 4. Ensino superior I. André, Marli Elisa Dalmazo Afonso de, orient |
|-----------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

Ficha Catalográfica elaborada pelo Serviço de Biblioteca e
Documentação da FEUSP

FOLHA DE APROVAÇÃO

Olenir Maria Mendes

Formação de professores e avaliação educacional

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
para a obtenção do título de Doutora em
Educação.

Área de concentração: Didática, Teorias
de Ensino e Práticas Escolares

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

Prof.^a Dr.^a _____

Instituição: _____ Assinatura: _____

A meu amado, Guilherme, companheiro e presença forte em todos os momentos de minha vida.

A meu querido filho, Antônio Augusto, que acompanhou com paciência e maturidade, nada próprias da sua idade, os longos quatro anos de viagens e permitiu o tempo de estudos e dedicação que um trabalho de pesquisa exige, enquanto, muitas vezes, ele queria mesmo era ter a mãe junto de si.

A minha menininha, Ana Beatriz, que esperou pacientemente para chegar e celebrar a vida. Apesar de recém-nascida, teve que abrir mão da dedicação exclusiva que todo bebê merece e possibilitou, entre os intervalos das “mamadas”, a conclusão deste trabalho.

A minha mãe, Orlandina, e meu pai, Osvaldo, que, por meio de sua simplicidade, souberam valorizar o meu trabalho, mesmo sem saber direito o que significa fazer doutorado, e ser sempre presenças fortes em minha vida.

A minha irmã Oneir, que deu carinho e aconchego para os meus filhos, enquanto eu ficava em frente ao computador concluindo este trabalho.

AGRADECIMENTOS

Faço aqui uma lista que é grande, felizmente, de pessoas, grupos, instituições que participaram desta etapa de minha vida, com a certeza de que o trabalho humano é essencialmente coletivo, mesmo na pesquisa, a qual, em várias situações, provoca a sensação de isolamento e de solidão.

Por isso, **MEUS SINCEROS AGRADECIMENTOS:**

A Deus, que para mim sempre foi Mãe e Pai, que esteve presente em todos os momentos de minha vida e deu-me a oportunidade de reconhecê-lo nas pequenas ações, nos pequenos gestos de solidariedade, de partilha e de amor entre os seres humanos, porque a imagem do “Deus Conosco” tem me ensinado a tentar ser uma pessoa “diferente” em todos os lugares por onde passo. E, muito especialmente, agradeço por Sua força, que tem sido fonte de energia e ânimo para a conclusão deste trabalho, uma cesariana, uma recém-nascida e seus cuidados, a amamentação - tudo ao mesmo tempo;

À Universidade Federal de Uberlândia e, conseqüentemente, aos órgãos públicos federais, que garantiram, através do Programa PICDT, as condições de estudo necessárias ao desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. Agradeço ainda por “desfrutar” momentos exclusivos de estudo proporcionados pela liberação, pois, por pertencer à classe trabalhadora, até então tive que conciliar estudos e trabalho. Hoje valorizo e defendo mais ainda a universidade pública, porque essa conquista tão importante para a academia tem sido garantida, quase que exclusivamente, pelas instituições públicas federais;

À Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, a cujo quadro docente pertenço, por ter concretizado as condições acima e por sempre ter dado prioridade à capacitação de seu corpo docente;

A minha orientadora, professora Marli André, pela possibilidade de conviver com uma pessoa experiente, segura e tranqüila em suas orientações;

Agradeço também pela oportunidade de participar do grupo que compunha o projeto “Pesquisas e Práticas de Formação Docente”, coordenado pela Prof^a Marli André, do Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Também nesse grupo, além da acolhida calorosa, pude participar de discussões valiosas que em muito enriqueceram minha capacitação;

Às queridas colegas do GEPAE - Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação -, pela possibilidade de convivência e partilha de reflexões sobre o tema avaliação, as quais foram fundamentais para esse trabalho;

Aos participantes do PIBEG/UFU, coordenado pela Prof^a Olga T. Damis, colega de trabalho a quem agradeço especialmente por dar a oportunidade de discutir e trabalhar coletivamente no sonho de ajudar a melhorar o ensino no curso de Pedagogia da UFU. Agradeço também pela oportunidade de compartilhar os instrumentos de pesquisa em seu processo de elaboração e aplicação;

Ao Laboratório de Observação e Estudos Descritivos - LOED, da UNICAMP, especialmente nas pessoas do Prof. Luiz Carlos de Freitas e da Prof^a Mara Regina Lemes de Sordi, pela oportunidade de participar, mesmo que por apenas um semestre, de ricas discussões e pelas contribuições dadas ao meu projeto de pesquisa;

À banca de qualificação, prof^{as}. Sandra Zákia e Sandramara, pelas contribuições que enriqueceram este trabalho;

A meu irmão Odeir, pela pronta disposição em me ajudar com os gráficos e com o MS Excel;

À querida amiga Neli, pelas contribuições no processo de revisão do texto;

A minhas ajudantes Geralda e Fátima, que garantiram as condições em minha casa para que eu pudesse viajar com o coração tranquilo, mesmo deixando meu filho, à época, com apenas dois anos de idade, mas com a certeza de que ele ficaria em “boas mãos”;

A todos e todas, amigos e parentes, que torceram e acompanharam este momento de minha vida e souberam respeitar as minhas ausências do convívio social, sabendo das exigências próprias da pesquisa acadêmica. Especialmente, agradeço às queridas amigas Lucia, Jorgetânia, Jucyene, Marineide e Simone, por compartilharem de “desabafos” e momentos de desânimo que fazem parte do árduo trabalho de pesquisa.

Aos queridos e queridas do CEBI - Centro de Estudos Bíblico -, por serem minha fonte de alimento para viver uma vida “diferente”; especialmente, a Robson e Marina, pela amizade dedicada e tão pronto atendimento quando deles precisamos.

AGRADECIMENTOS ESPECIAIS:

Aos meus queridos e amados Guilherme e Antônio Augusto, pelo apoio, pela paciência e pelo amor que sempre me deram, o que me fortaleceu e me deu coragem para enfrentar São Paulo;

À minha querida mãe, Orlandina, pelo exemplo de garra e coragem próprias de uma grande mulher, ao meu pai, Osvaldo, pela confiança e disposição constante em me ajudar, e a minha irmã Oneir, os quais, juntos seguraram muitas ausências e sempre estiveram à disposição, garantindo minhas viagens e ajudando a cuidar de nosso querido Antônio Augusto e, no finalzinho, de nossa Ana Beatriz também;

À minha querida amiga Simone, que compartilhou praticamente de todos os momentos desta fase de minha vida. Com ela pude dividir as solidões que uma pesquisa acadêmica nos impõe e, assim, vivermos plenamente a riqueza da partilha: das descobertas, das certezas, das dúvidas, das angústias, dos desânimos, dos sofrimentos, das alegrias e do prazer que o estudo proporciona, porque a amizade sincera enobrece todos estes sentimentos. Formamos uma dupla forte e abraçamos a causa da avaliação. Agradeço a Deus, porque nos proporcionou uma convivência muito fraterna, e ganhamos com tudo isso uma amizade que se solidificou intensamente.

*De tudo ficaram três coisas:
A certeza de que estamos sempre começando,
A certeza de que é preciso sempre continuar;
A certeza de que seremos interrompidos antes de terminar.
Por isso devemos fazer da interrupção um novo caminho;
Da queda, um passo de dança;
Do medo, uma escada;
Do sonho, uma ponte;
Da procura, um encontro.*

Fernando Pessoa

RESUMO

Olenir Maria MENDES, **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. São Paulo, Feusp, 2006. (Tese de doutorado).

O presente estudo, de cunho sócio-educacional, teve como objeto a formação de professores e a avaliação educacional no ensino superior. Procurou-se identificar, nos cursos de licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes. Buscou-se ainda conhecer e discutir as condições favoráveis para que os estudantes das licenciaturas tornem-se professores, capazes de realizar a avaliação escolar. Para tanto, utilizou-se como referência os estudos de Freitas, Luckesi, Romão, Hoffmann, Vasconcellos, dentre outros, os quais procuram discutir avaliação em uma perspectiva crítica e sociológica, considerando, dentre outros aspectos, as relações de poder que a temática envolve. O presente estudo objetivou não só identificar, mas também compreender e explicitar os nexos entre o fazer cotidiano do trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação e o processo de formação de professores, a partir de sua realidade político-social, histórica e educacional. Os sujeitos da pesquisa foram sete coordenadores de cursos de licenciatura e 195 licenciandos, que cursavam o último ou penúltimo período em uma instituição federal de ensino superior. Os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas realizadas com os coordenadores e questionários, de questões abertas, aplicados aos alunos. Os resultados desta investigação possibilitaram traçar um quadro das práticas avaliativas vigentes nos cursos de licenciatura e conhecer as condições oferecidas para a formação de futuros professores. A análise dos dados evidenciou que as aprendizagens dos estudantes estão circunscritas a uma perspectiva técnica de avaliação, centrada em instrumentos como provas, trabalhos e seminários, o que revela uma concepção de avaliação como mera verificação da aprendizagem. A dimensão sociológica da avaliação não está presente nas respostas dos estudantes e coordenadores dos cursos, de modo que a maioria dos futuros professores deixa de discutir as múltiplas funções que pode assumir a avaliação como mecanismo de controle e de exclusão. Os dados também revelaram que a perspectiva crítica de avaliação aparece raramente nas discussões e nas práticas dos cursos e das disciplinas. Em linhas gerais, este estudo representou a possibilidade de tornar mais explícito o conhecimento sobre o que se pensa, diz e faz sobre avaliação, e por isso oferece importantes elementos para reflexão e para eventuais transformações das práticas de avaliação, especialmente, e de formação de professores de modo geral.

Unitermos: Formação de professores; Avaliação Educacional; Ensino Superior; Práticas Avaliativas; Cursos de Licenciatura.

Linha de Pesquisa: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares

Banca Examinadora: Orientadora: Marli E. D. A. André
Examinadores: Mara Regina Lemes de Sordi;

Menga

Ludke; Sandramara Matias Chaves e
Sandra Zákia Lian de Sousa

Data da Defesa: dia 18 de agosto de 2006

Olenir Maria Mendes (1967) é natural de Uberlândia – MG; formada em Pedagogia pela Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1990); fez seu mestrado em Educação, na Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1999), tendo apresentado a dissertação: Os cursos de licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de Profissionais da Educação.

ABSTRACT

Olenir Maria MENDES, Teacher **Formation and educational evaluation**: what the Licenciature students learn during its formation. São Paulo, Feusp, 2006. (Thesis of Doctorate).

This study had as object the teachers formation and the educational evaluation in superior education, being social and educational its orientation. In the Licenciature courses, we look for to identify the learning on evaluation propitiated to the students. We still search to know and to discuss the favorable conditions so that the Licenciature students become appraisers teachers. For realize this work, we used as reference the studies by Freitas, Luckesi, Romão, Hoffmann, Vasconcellos amongst others. These authors debate the evaluation in a critical and sociological perspective considering the power relations involved on the thematic and other aspects. Thus, the present study aims not only to identify (but also to understand and to show) the connection between the making of the pedagogical work daily – about the evaluation - and the teachers formations process, since its political, social, historical and educational reality. The research subjects had been seven coordinators of Licenciature courses and 195 Licenciature students. These students were coursing the last or penultimate period in a federal institution of superior education. The data collection instruments were two: interviews realized with the coordinators and questionnaires (discursive questions) applied to the students. The investigations results make possible to compose scenery of the effective evaluations practices in the Licenciature courses and to know the conditions offered to the future teachers formation. The data analysis evidenced that the students learning is circumscribed to a perspective technique of evaluation centered in instruments as tests, writing productions and seminars what reveal an evaluation conception as simple learning verification. The sociological dimension of the evaluation isn't present in the students and courses coordinators answers: the majority of the future professors don't discusses the multiple functions that the evaluation can assume as exclusion and control mechanism. The data had also revealed another question: the critical perspective of evaluation rarely appears in the debate and in the courses practices and subjects. As a general rule, this study represented the possibility to explicit the knowledge about what we think, we say and we make on evaluation, and therefore this thesis offers important elements for reflection and eventual transformations of the evaluation practices and practices of the teachers formation.

Key words: Teachers Formation; Educational Evaluation; Superior Education; Practices of Evaluation; Licenciature Courses.

Research Line: Didactics, Teaching Theories and School Practices

| | | |
|-------------------|--------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Examiners: | Orientation: | Marli E. D. A. André |
| | Examiners: | Mara Regina Lemes de Sordi; Menga Ludke; Sandramara Matias Chaves and Sandra Zákia Lian de Sousa |

Defense Date: August 18, 2006

Olenir Maria Mendes (1967) was born at Uberlândia - MG; she is formed in Pedagogies by Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1990); Master in Education by Universidade Federal de Uberlândia/UFU (1999), she presented the dissertation "The Licenciature courses and the teacher formation: the Universidade Federal de Uberlândia contribution to the construction of the Professionals of the Education Profile".

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Gráfico 01 – Sujeitos pesquisados em relação aos formandos dos cursos de licenciatura do ano de 2004..... | 56 |
| Gráfico 02 – Período/Ano de estudo dos licenciandos..... | 57 |
| Gráfico 03 – Faixa etária por cursos..... | 57 |
| Gráfico 04 – Turno em que estudam os licenciandos | 58 |
| Gráfico 05 – Ano de ingresso e de conclusão do curso | 59 |
| Gráfico 06 – Experiência profissional, inclusive na Educação | 59 |
| Gráfico 07 – Área de atuação na Educação | 60 |
| Gráfico 08 – Tempo de atuação na área de Educação | 61 |
| Gráfico 09 – Procedimentos avaliativos utilizados nos cursos de licenciatura | 62 |
| Gráfico 10 - A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura por meio das experiências negativas de avaliação | 67 |
| Gráfico 11 - A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura por meio das experiências positivas de avaliação | 72 |
| Gráfico 12 - A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado aos resultados da avaliação, por parte do professor..... | 76 |
| Gráfico 13 - A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado ao erro durante o processo avaliativo | 83 |
| Gráfico 14 - A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado ao acerto durante o processo avaliativo..... | 84 |
| Gráfico 15 – Concepção de avaliação na perspectiva dos licenciandos..... | 90 |
| Gráfico 16 - As aprendizagens dos licenciandos sobre avaliação durante sua formação profissional | 101 |

LISTA DE QUADROS*

Quadro 1 – Cursos de licenciatura pesquisados

Quadro 2 – Perfil dos licenciandos

Quadro 3 – Procedimentos avaliativos nos cursos de licenciatura

Quadro 4 – Concepção de avaliação dos licenciandos

Quadro 5 – Experiências positivas de avaliação vivenciadas nos cursos de licenciatura

Quadro 6 - Experiências negativas de avaliação vivenciadas nos cursos de licenciatura

Quadro 7 – O tratamento dado aos resultados da avaliação

Quadro 7.1 – O tratamento dado ao erro

Quadro 7.2 – O tratamento dado ao acerto

Quadro 8 – Aprendizagens sobre avaliação educacional

* Anexo D/CD-ROM

SUMÁRIO

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| INTRODUÇÃO..... | 15 |
| CAPÍTULO I | |
| Os estudos sobre formação de professores e avaliação da aprendizagem no ensino superior..... | 22 |
| CAPÍTULO II | |
| Formação de professores e avaliação da aprendizagem: dois dilemas que se cruzam | 33 |
| CAPÍTULO III | |
| Os caminhos da investigação | 46 |
| CAPÍTULO IV | |
| A avaliação educacional: o cotidiano dos cursos de formação de professores..... | 54 |
| 1 - O perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura..... | 56 |
| 2 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores | 61 |
| 2.1 - Como os licenciandos são avaliados durante sua formação profissional: uma prática centrada nos instrumentos avaliativos | 62 |
| 2.2 - Avaliação da aprendizagem: lembranças que marcam o processo formativo | 65 |
| 2.2.1 – A pior forma de avaliação vivenciada pelos estudantes das licenciaturas | 67 |
| 2.2.2 – A melhor forma de avaliação vivenciada..... | 71 |
| 2.3 - O tratamento dado aos resultados da avaliação | 76 |
| 2.4 - Erros e acertos: situações intrínsecas ao processo de aprendizagem..... | 82 |
| 3 – O que denunciam os estudantes das licenciaturas sobre o processo de perversão da avaliação..... | 85 |

CAPÍTULO V

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O que aprendem os licenciandos sobre avaliação educacional | 88 |
| 1 - O significado da avaliação educacional para os estudantes das licenciaturas ... | 89 |
| 1.1 - Uma boa avaliação é aquela que visa atender às necessidades do aluno. | 90 |
| 1.2 - Uma boa avaliação diz respeito ao trabalho do professor | 94 |
| 1.3 - Uma boa avaliação está ligada ao conteúdo/forma | 95 |
| 1.4 - Avaliação numa perspectiva crítica | 96 |
| 2 – As aprendizagens sobre avaliação educacional propiciadas pelos cursos de formação de professores | 100 |

CAPÍTULO VI

| | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| O trabalho formativo da universidade: possibilidades e limites para a formação de professores nos cursos de licenciatura | 106 |
| 1 - A cultura avaliativa vivenciada no interior dos cursos de licenciatura e sua contribuição para formar professores: uma prática restrita a trabalhos, provas e seminários..... | 111 |
| 1.1 – Formação de professores, avaliação e exercício do poder | 114 |
| 1.2 – A importância dos instrumentos para o processo avaliativo | 116 |
| 1.2.1 – O trabalho e o seminário como instrumentos avaliativos | 117 |
| 1.2.2. – Prova: uma marca na formação dos licenciandos | 120 |
| 1.3 - Os saberes do professor: ensinar e avaliar, domínios intrínsecos à profissão docente | 126 |
| 2 - Avaliação educacional: os saberes não ensinados aos futuros professores | 129 |
| 2.1 - A função da avaliação formativa | 129 |
| 2.2 - Os aspectos sociológicos da avaliação | 130 |
| 2.3 - O erro como parte do processo de aprendizagem | 132 |
| 2.4 – O tratamento dos resultados do processo avaliativo | 133 |
| Considerações finais | 136 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 150 |
| ANEXOS | 162 |

Introdução

TÍTULO: Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação

Dentro de mim, tudo se aquietou. Paz e serenidade vieram para ficar. Igual a criança depois de mamar, dorme tranqüila no colo da mãe.

Salmo 131 (130)

As dificuldades enfrentadas tanto por mim quanto por colegas de trabalho¹ no exercício docente sempre me chamaram a atenção. Por exemplo: nem sempre conseguiam elaborar seus planos de curso; as avaliações não fugiam ao padrão tradicional [provas e testes]; as estratégias didáticas utilizadas não propiciavam condições para que os estudantes obtivessem êxito na aprendizagem; os professores nem sempre conseguiam a atenção e o envolvimento da maioria dos estudantes, tendo como conseqüência problemas de indisciplina, e, nestes casos, a avaliação desempenhava um papel de controle, o que confirmava a distorção da função da avaliação denunciada por alguns estudiosos dessa temática (VASCONCELLOS, 1995), dentre outras dificuldades.

Além disso, a prática pedagógica, quase exclusivamente centrada no professor, e, principalmente, a acomodação e resistência às novas experiências, que poderiam facilitar o processo de ensino-aprendizagem, foram algumas das situações por mim vivenciadas que muito me inquietavam.

Especialmente como professora de Didática, foi possível um contato efetivo com os estudantes das várias Licenciaturas, por meio das aulas, e em encontros individuais ou em grupos. Com certeza, essa experiência teve grande peso na minha opção por investigar, de forma sistematizada, o processo de formação inicial dos professores. Conhecer mais de perto a realidade dos cursos de licenciatura ajudou-me a enxergar uma realidade complexa e passível de vasta problematização para o campo da pesquisa, especialmente nas áreas de formação de professores e avaliação.

Na investigação desenvolvida para o mestrado, foi possível identificar que a instituição pesquisada carecia de uma proposta político-pedagógica para formar professores, já que os cursos formavam segundo seus próprios interesses, sem haver uma interlocução com

¹ Atuei na rede pública como professo e como supervisora de 5ª a 8ª séries [hoje ensino fundamental] de 1989 a 1994.

os departamentos ligados à Educação² (MENDES, 1999). Naquele momento, os perfis dos profissionais desejados pelos cursos estavam desligados das discussões nacionais sobre formação de professores, e suas grades curriculares privilegiavam os conteúdos das áreas específicas de cada habilitação, deixando a formação pedagógica para segundo ou terceiro plano.

As conclusões dessa pesquisa reafirmaram que os resultados de vários estudos e pesquisas na área de formação de professores ainda não foram incorporados pelos projetos pedagógicos dos cursos pesquisados (MENDES, 1999).

Junto à preocupação com o processo de formação dos professores, nasce o interesse pelas questões ligadas à avaliação educacional. Como coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Avaliação Educacional (GEPAE), da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU)³, cresceu o meu envolvimento com a temática avaliação. Os estudos desenvolvidos no GEPAE e o envolvimento com os cursos de licenciatura me instigaram a investigar o ambiente de formação vivenciado pelos estudantes, no sentido de facilitar ou não aprendizagens sobre avaliação; ou seja, procurei conhecer sistematicamente as condições para que experiências avaliativas que incorporassem as discussões e críticas sobre essa temática pudessem se desenvolver, relacionando, assim, formação de professores e avaliação da aprendizagem. Afinal, a avaliação é capaz de tornar explícito o projeto de educação e de sociedade que se defende (SORDI, 1993), e conseqüentemente, ela compõe o perfil do professor que se forma.

Na verdade, as questões sobre avaliação educacional já vêm sendo bastante discutidas há muitos anos, e seus problemas são comuns em qualquer nível ou etapa do ensino. No entanto, era de se esperar que nos cursos de formação de professores já existissem diversas experiências que conseguissem promover alterações no jeito tradicional de se avaliar. O saber teórico e o fazer dos professores deveriam estar em sintonia no sentido de propiciar uma cultura avaliativa mais próxima do que é estudado na teoria. Isso acontece, segundo Gatti (1992), porque a formação inicial de professores não tem sido assumida pela universidade como deveria. Essa autora denuncia a ausência de um “lastro institucional e filosófico comum quando se trata de formar o professor” (GATTI, 1992, p. 72), ao contrário do que ocorre na

² Os cursos continuam formando professores de forma isolada, com pequena interlocução com a Faculdade de Educação. Cabe a ela apenas oferecer o professor para lecionar algumas das disciplinas pedagógicas obrigatórias (Didática e Estrutura e Funcionamento do Ensino Fundamental e Médio). No entanto, já existem normas que orientam a formação de professores nesta Universidade, mas que se encontram em processo de regulamentação e implementação.

³ Instituição em que trabalho como docente desde 1997.

formação de profissionais de outras áreas, identificando “uma crise de finalidade formativa” (Ibid).

Na Universidade, os problemas e questões pertinentes ao ensino apresentam características próprias, dentre elas está a importância de desenvolver o ensino, a pesquisa e a extensão como um tripé inseparável, o qual oferece, inclusive, algumas diretrizes metodológicas para essa etapa da formação humana. Trabalhar esse tripé representa um importante desafio ao processo de formação de qualquer profissional em geral, e, mui especialmente, do professor. O desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, capacidade de investigação, de análise e de síntese é essencial para que os profissionais sejam capazes de intervir na realidade social e contribuam com o processo de transformação da sociedade. Afinal, a “universidade é considerada um espaço de tomada de decisões formativas” (ZABALZA, 2004, p. 09). Tamanha responsabilidade, tanto por parte dos professores do ensino superior quanto dos alunos, em sua maioria já adultos, deveria exigir um maior domínio sobre os saberes teóricos e práticos ligados ao conhecimento pedagógico.

Essa realidade induz a questões do tipo o que tem sido ensinado sobre avaliação nos cursos de formação de professores? O que tem sido apreendido/assimilado pelos estudantes desses cursos? Será que o que se ensina é o que se pratica?

À procura de respostas à essas questões, delineou-se a presente pesquisa, que, em continuidade aos estudos desenvolvidos durante o mestrado, busca um aprofundamento sobre as questões da formação docente no interior dos cursos de Licenciatura, com enfoque nas aprendizagens dos estudantes sobre avaliação educacional.

Outras questões foram móveis para uma investigação sistemática acerca da formação de professores:

- ⇒ Quais as condições propiciadas pelos cursos de licenciatura para que os estudantes aprendam a avaliar a partir de referenciais críticos sobre avaliação?
- ⇒ Qual saber [teórico/prático] sobre avaliação tem sido ensinado/aprendido durante o processo de formação do professor?
- ⇒ Quais concepções e práticas de avaliação têm sido dominantes na formação desses estudantes de licenciatura?

Para tanto, os objetivos dessa pesquisa foram:

- Identificar, nos cursos de licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes e analisá-las a partir de estudos teóricos ligados a uma compreensão de avaliação formativa, crítica e processual.
- Conhecer e discutir as condições propícias para que os estudantes das licenciaturas tornem-se professores com capacidade para realizar a avaliação escolar.

Desse modo, este estudo tem como objeto de investigação as aprendizagens dos licenciandos sobre avaliação como um dos elementos do processo formativo do profissional da educação.

Se, por um lado, muito já se tem produzido sobre avaliação, muito se tem denunciado sobre sua perversidade, no sentido de provocar mais estragos do que consertos, sabe-se que, por outro lado, no processo de formação dos professores, pouco se tem investigado. Os cursos de formação de professores carecem de um cuidado especial, bem como de acompanhamento mais profundo sobre o seu cotidiano. Esses espaços de formação são freqüentados por estudantes que atuam como docentes e estão buscando uma complementação à sua formação ou que se encontram em sua formação inicial. Entretanto, essa temática necessita de estudos sistemáticos no sentido de explicitar sua parcela de responsabilidade como espaços de formação de professores. Olhar para a prática dos docentes formadores pode representar uma importante contribuição para os cursos que formam os profissionais da educação.

Segundo Sousa (1991, p. 45), “repensar os fundamentos que norteiam as teorias avaliativas implica desvendar as ideologias em que se apóiam, na perspectiva de sua superação”. Desse modo, esse estudo procurou não só identificar, mas também compreender e explicitar os nexos entre o fazer cotidiano do trabalho pedagógico, no que se refere à avaliação e ao processo de formação de professores, a partir de sua realidade político-social, histórica e educacional.

Com o intuito de buscar respostas às perguntas anteriormente apresentadas e atingir os objetivos previstos, a pesquisa se estruturou por meio de dois procedimentos metodológicos básicos: entrevistas estruturadas com os coordenadores dos cursos selecionados e aplicação de questionários aos formandos dos cursos de licenciatura.

Os dados coletados foram organizados em três temáticas, as quais possibilitaram a discussão e análise dos mesmos, favorecendo, assim, o alcance dos objetivos da pesquisa. A primeira temática apresenta a descrição do ambiente avaliativo vivenciado pelos licenciandos, ou seja, as condições concretas para apreender ou mesmo reafirmar suas concepções sobre avaliação. A segunda expressa as concepções e significados da avaliação para os estudantes. A terceira refere-se ao aprendizado desses estudantes sobre avaliação educacional durante sua formação profissional. Essas três temáticas possibilitaram algumas análises no sentido de explicitar o papel da universidade como instituição formadora e responsável pelo processo de formação do professor que atua na educação básica. Desse modo, a interpretação dos dados possibilitou uma compreensão sistemática das condições de formação e das condições de atuação dos formadores de professores.

No capítulo I, são apresentados alguns estudos que discutiram tanto a temática avaliação quanto a formação de professores. Sinteticamente procurou-se apresentar as principais discussões e resultados já obtidos, sempre explicitando proximidade ou relações com este estudo.

No segundo capítulo, o objetivo foi apresentar as condições contextuais e perspectivas nacionais tanto para a formação de professores quanto para o desenvolvimento de avaliações, além disso, são apresentados também os referenciais teóricos que embasam a pesquisa. O capítulo aborda, portanto, as questões do ensino superior, da formação de professores e da avaliação educacional.

No terceiro capítulo, são descritos os caminhos metodológicos para o alcance dos objetivos e os procedimentos para a coleta e análise dos dados.

No quarto capítulo, com base nas entrevistas feitas com os coordenadores e nos questionários respondidos pelos estudantes, é feita uma descrição analítica do processo avaliativo vivenciado no interior dos cursos de licenciatura pesquisados.

No quinto capítulo, são apresentadas as concepções dos estudantes, bem como as aprendizagens mais significativas por eles citadas e confirmadas pelos coordenadores, no que se refere à avaliação educacional e ao como os estudantes se vêem como professores capazes de realizar a avaliação escolar.

O sexto capítulo procurou focar as análises que explicitam o papel formativo da universidade, bem como as interpretações que favorecem a compreensão da realidade investigada, no sentido de apontar algumas respostas para as questões postas no início deste estudo.

Por fim, o sétimo capítulo procura sintetizar a discussão sobre universidade, formação de professores e avaliação, refletindo sobre as perspectivas e as contribuições que a pesquisa pode dar, tentando cumprir seu papel e possibilitando ações, a partir da realidade descrita.

Capítulo I

Os estudos sobre formação de professores e avaliação da aprendizagem no ensino superior

*Eu tropeço no possível, e não desisto
de fazer a descoberta do que tem
dentro da casca do impossível.*

Carlos Drummond de Andrade

Este estudo compõe parte dos tantos e complexos temas que a Universidade envolve. Tanto a formação de professores quanto a avaliação educacional são elementos dessa complexidade e inserem-se em uma questão maior, mas não menos complexa, que é o ensino superior. Esses três temas, separadamente, já carregam complexidades próprias, e, por isso, a pesquisa em questão tenta fazer suas correlações procurando não cair na superficialidade, mas buscando mostrar os nexos que se estabelecem entre eles.

O interesse em estudar o Ensino Superior tem crescido nos últimos anos. Parece que a comunidade acadêmica nacional e internacional tem percebido a importância de se analisar e debater sua realidade como forma de buscar a qualidade do ensino superior tão professada pela sociedade. As publicações sobre o tema têm crescido sobremaneira. Os estudos de Castanho e Castanho (2000; 2001), Sguissard e Silva Jr. (2001), Anastasiou e Alves (2004) e Zabalza (2004) são exemplos disso.

Já os estudos sobre formação docente crescem a partir da década de 1990. Esse campo de pesquisa tornou-se um objeto de investimento multi e transdisciplinar (BORGES e TARDIF, 2001), e, conseqüentemente, a diversidade de concepções, de enfoques, de correntes constituiu-se componente intrínseco a este processo fértil da produção científica. Conforme Borges e Tardif (2001), houve um crescimento substancial das pesquisas sobre essa temática, o qual vem acompanhado de uma grande diversificação qualitativa, no que diz respeito aos enfoques e metodologias utilizados e ao quadro teórico de referência.

Na realidade brasileira, estamos vivendo, embora ainda de forma bastante tímida, a busca por novos enfoques e paradigmas para compreender a prática pedagógica e os saberes epistemológicos. Entretanto, há ainda uma lacuna em se tratando das práticas de sala de aula no ensino superior e, de modo específico, nas licenciaturas.

Quanto à avaliação, os estudos, produções e pesquisas crescem aceleradamente. Tanto as publicações sobre avaliação educacional quanto o campo das políticas de avaliação têm sido temáticas de forte interesse por parte da academia e vêm se transformando do ponto de vista das concepções. Nos últimos vinte anos, as produções teóricas têm sido unânimes em

condenar práticas avaliativas tradicionais, quantitativas e excludentes. As práticas que estão ainda muito fortes e resistentes no cotidiano da sala de aula são condenadas insistentemente. Um olhar ingênuo sobre a questão poderia justificar superficialmente essa realidade por meio de um simples entendimento de que uma coisa é a prática e outra é a teoria. No entanto, segundo Freitas L. (1995, p.59), “é possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação”. Essa afirmação explica porque tem sido tão difícil transformar práticas avaliativas classificatórias, excludentes, seletivas em práticas inclusivas, já que a sociedade atual garante sua manutenção por meio da exclusão.

Se, por um lado, crescem os estudos tanto sobre ensino superior, formação de professores e avaliação educacional, por outro, estudos sobre o processo avaliativo nos cursos de licenciatura são praticamente inexistentes. Além disso, são poucos os estudos que fazem a relação entre formação de professores e avaliação. Hoffmann (1998) afirma que a formação e o aperfeiçoamento de professores em avaliação educacional representam um dos desafios da educação. Segundo ela, faz-se necessário redimensionarmos essa formação, ultrapassando a análise histórica e a crítica ao processo classificatório.

Nos anos de 1990, vários autores (HOFFMANN, 1993; CARDOSO, 1996; LUDKE & SALLES, 1997) denunciaram a ausência de estudos ligados à avaliação no ensino superior. Segundo Ludke & Salles (1997, p. 169),

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

E ainda,

[...] no que se refere especificamente ao trabalho diário de alunos e professores, parece haver uma ausência de interesse, um lapso de percepção e uma falta de focalização, que têm deixado esse espaço quase inteiramente descoberto, tanto do ponto de vista teórico como do prático (ibid., p. 170).

Após ter identificado os mitos que cercam a avaliação no 3º grau, Hoffmann (1996) realizou um trabalho com docentes do ensino superior⁴; e um dos pontos que chamou sua atenção foi que a avaliação era uma questão pedagógica pouco investigada nos meios acadêmicos. Nessa pesquisa, ela reafirmou que

⁴ Trabalho intitulado Programa de Aperfeiçoamento da Ação Pedagógica (PAAP).

[...] a importância de estudos dessa natureza está no delineamento de pressupostos metodológicos que, justamente, superem a prática classificatória fortemente instalada, apesar do discurso ‘aparentemente’ crítico de alguns professores. Porque o descrédito maior se situa na metodologia (HOFFMANN, 1996, p. 117).

Outros estudos confirmam tal afirmação. Afinal, as questões pedagógicas, inclusive a avaliação, são tratadas no ensino superior com pouca ou quase nenhuma importância (BARREIRO, 1996; LUDKE & SALLES, 1997; ELICKER, 2002; ROMANOWSKI, 2002). Segundo Barreiro (1996, p. 4),

A academia não prestigia adequadamente a dimensão pedagógica e os próprios docentes desenvolvem atitude de dedicação à pesquisa, adotando a postura de que uma sólida bagagem na área específica do conhecimento é garantia necessária e suficiente para a atuação docente.

De fato, as questões pedagógicas ocupam lugar insignificante na formação inicial desses professores e na sua formação continuada. Há uma preocupação quase exclusiva com o domínio do conteúdo da disciplina específica ou da área de pesquisa. Parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não têm contemplado a formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior. Desse modo, a avaliação não tem sido um dos temas de estudo teórico/prático para formar os professores (BARROS FILHO, 2002; ROMÃO, 1996).

Os anos de 1980 a 1990 também não foram muito diferentes. Sousa (1994) realizou um estudo que teve como objetivo explicitar as contribuições das pesquisas educacionais, teses e dissertações, realizadas entre os anos de 1980 a 1990, para a construção do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem. Ela procurou saber o destino dado a este conhecimento produzido e as concepções dominantes sobre avaliação nesse período. Em seu trabalho, ficam evidentes o tímido interesse pela temática avaliação no ensino superior, e uma forte tendência em que “a ênfase recai no caráter cientificista da avaliação e nos métodos e procedimentos operacionais” (SOUSA, 1994, p. 10). Sua pesquisa identificou que o tema avaliação da aprendizagem no ensino superior não esteve muito presente. Das 37 pesquisas sobre avaliação analisadas por ela, apenas seis tratavam do ensino superior, e dessas, apenas uma sobre a questão da licenciatura e da avaliação. Predominavam os estudos sobre avaliação da aprendizagem no antigo 1º grau, hoje ensino fundamental. De modo geral, o tema avaliação não era muito relevante, pois representava apenas 1,3% do conjunto das pesquisas concluídas (SOUSA, 1994). Em seus estudos, a autora afirma também que o conhecimento produzido sobre avaliação da aprendizagem não era muito divulgado, especialmente junto às

universidades, e, pelo jeito, isto ainda é uma realidade, já que aumentaram os estudos, mas as práticas tradicionais permanecem. Ela constatou que a referência teórica predominante nas pesquisas daquele período refletia uma concepção tecnicista de avaliação, com ênfase nos métodos e procedimentos operacionais e em sua dimensão de eficiência, com caráter cientificista, e que somente na segunda metade dos anos de 1980 aparece alguma renovação teórica com contribuições importantes. A pesquisa evidencia uma tendência para a “ampliação do conhecimento sobre avaliação da aprendizagem, fornecendo elementos para aclarar o seu sentido na organização escolar bem como apresentando perspectivas ou propostas em direção à reconcepção da avaliação tendo em vista contribuir para o enfrentamento do fracasso escolar” (SOUSA, 1994, p. 105).

Posteriormente, Romanowski (2002) pretendeu compreender como se dá a produção do conhecimento sobre a formação inicial do professor, permitindo identificar a ausência de pesquisas que relacionem avaliação e formação de professores. A partir das análises de teses de doutorado e dissertações de mestrado em educação no Brasil, no período de 1990-1998, a pesquisadora mapeou os principais temas de estudos privilegiados sobre os cursos de licenciatura. Dos trabalhos selecionados, apenas três, de um total de 107, tratam da avaliação como conteúdo de pesquisa (ROMANOWSKI, 2002).

As análises de Romanowski permitem mostrar que as principais problemáticas tratadas nas pesquisas daquele período referiam-se às interferências das determinações legais nas definições e estruturação dos cursos. As licenciaturas estão a serviço das sociedades capitalistas que impõem idéias e tendências, comprometendo a formação do professor. A licenciatura está em condições de desvalorização em relação ao bacharelado – dicotomia bacharelado/licenciatura. Tal dicotomia foi fortemente confirmada em meu trabalho de mestrado (MENDES, 1999). A desvalorização do profissional também é bastante relevante para os estudos como uma problemática própria dos cursos de licenciatura. Na verdade, os cursos de formação de professores vivenciam uma grande contradição, “os professores possuem uma concepção escolanovista, mas atuam num ambiente tradicional, são pressionados pelas exigências legais, mas há uma expectativa de transformação do ensino nas atuais concepções educacionais” (ROMANOWSKI, 2002, p. 92). Quanto à avaliação, apenas o trabalho de Romão (1996) foi apresentado como uma tentativa em apreender o cotidiano em sua complexidade, e foi nesse cotidiano que apareceram questões relacionadas à avaliação.

Dentre os estudos interessados nas questões do ensino superior, nas licenciaturas e na avaliação da aprendizagem, há aqueles que se preocupam em apresentar alternativas de

avaliações para as salas de aula no ensino superior. São feitas algumas propostas de avaliação ao longo do processo de aprendizagem dos estudantes que fujam da prática avaliativa tradicional, como é o caso do trabalho de Bittencourt (2001). Essa pesquisadora pretendeu construir uma metodologia de avaliação a serviço da aprendizagem, ou seja, que conseguisse “transformá-la em processo, percurso, e não apenas em produto final” (BITTENCOURT, 2001, p. 19).

Bittencourt (2001) realizou observações das aulas de um professor de agronomia do curso de Zootecnia e teve como objetivo realizar avaliação formativa. Para tanto, ela desenvolveu uma ficha de desempenho e de participação para que os estudantes fossem avaliados em todas as atividades planejadas e executadas pelo professor com sua orientação. Entretanto, apesar de parecer avançar como avaliação processual, o professor ainda manteve a preocupação com a nota e com a avaliação quantitativa, ou seja, a ficha seria preenchida, e os alunos obteriam de zero a trinta pontos, os setenta pontos restantes ficariam para a avaliação tradicional, ou seja, provas e trabalhos.

Alguns autores (LUCKESI, 1995; ZABALA, 1998) são unânimes em afirmar que a observação sistemática e o registro são necessários como meios de avaliar o aluno em sua totalidade. Hadji (1994) afirma que avaliação é observação, análise e interpretação do comportamento. Outros autores reafirmam a importância da observação sistêmica (ROMÃO, 1998; ZABALA, 1998). Já Meirieu (1998) diz que haveria necessidade da criação de uma ficha metodológica a ser usada pelo professor para ajudar na observação do aluno e recolher informações sobre a maneira como cada um trabalha melhor. Foi justamente essa a ficha criada pela pesquisadora.

Com esse estudo, Bittencourt (2001) afirma ter conseguido resolver um dos primeiros impasses: o motivo pelo qual a teoria não chega até a prática. Segundo ela, não se faz uma seleção pessoal das teorias, elas são impostas. Por isso, criam-se barreiras; as teorias não são ouvidas justamente por não se acreditar suficientemente nelas. Já Freire (2006) garante que toda prática é envolvida por uma teoria. O que acontece é que geralmente não há uma obrigação de tomar consciência de quais conceitos embasam o fazer docente. O problema, então, é que o professor não é estimulado a entender a teoria que há por traz de cada prática.

De qualquer modo, Bittencourt (2001) relata que conseguiu, com sua proposta de pesquisa-ação: aulas dinâmicas, unindo teoria e prática; maior envolvimento professor-aluno e aluno-aluno, ampliando a capacidade de aprendizagem; diminuição da pressão da nota, valorização do esforço, da participação e das habilidades; aumento do gosto pelo

conhecimento, pelo aprender, tendo o aprendizado como centro do processo de ensino; geração de autonomia e compromisso frente ao conhecimento, aprendizagem como exercício de cidadania; favorecimento do aprender a aprender e do crescimento pessoal. Conseguiu ainda, por parte do professor, mudança em sua prática avaliativa, saindo da tradicional prova; o professor estendeu sua nova prática pedagógica aos alunos do mestrado; propôs mudanças em sua forma de avaliar no âmbito do colegiado, instituindo avaliação por meio de ficha de desenvolvimento, participação e por meio da produção escrita. Segundo a pesquisadora, não só o professor mudou, mas a própria disciplina, que saiu do anonimato e ocupou lugar de destaque dentro do curso.

Dentre os outros estudos encontrados, alguns discutem a formação de professores, e outros, a avaliação, de forma direta ou indireta, mas não como temas co-relacionados (SORDI, 1993; BARREIRO, 1996; CARDOSO, 1996; BITTENCOURT, 2001; ELICKER, 2002; ROMANOWSKI, 2002; CHAVES, 2003). Esses estudos permitem compreender as especificidades da avaliação no ensino superior, bem como aspectos ligados à formação de professores e são unânimes em confirmar que a avaliação não é levada a sério no ensino superior; que não é muito diferente da educação básica, quando se trata de centralização do poder e controle por meio dos professores, e que o instrumento mais usado para avaliar é a prova. Mesmo assim, os estudos sobre formação de professores não têm considerado a questão da avaliação educacional como integrante de seu processo de formação. Desse modo, as pesquisas e os próprios cursos de licenciatura não têm tratado da avaliação como base para a formação do professor. Geralmente, nos cursos de Licenciatura prevalece a idéia de que pesquisa cabe ao bacharelado; desse modo, os temas restringem-se aos conteúdos das áreas específicas. Além disso, a mentalidade que se tem é de que a avaliação deve ser tema de interesse apenas das disciplinas pedagógicas.

Aparece também como tema das pesquisas sobre avaliação a preocupação em discutir a compreensão que se tem do papel e da função da avaliação por parte dos alunos e dos professores (SORDI, 1993; CARDOSO, 1996; ELICKER, 2002; CHAVES, 2003).

De modo geral, as investigações feitas sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior têm demonstrado significativo interesse pelos “modelos” de avaliação implementados, pela compreensão tanto de alunos quanto de professores da situação da avaliação, relacionando-a com o projeto pedagógico de seus cursos (SORDI, 1993; BARREIRO, 1996; CARDOSO, 1996; ELICKER, 2002; CHAVES, 2003).

A pesquisa de Sordi (1993), por exemplo, teve como objetivo compreender como os alunos vivenciam e percebem a situação da avaliação e se tal vivência é perpassada pelo projeto pedagógico do curso. Procurou compreender, também, como os professores concebem avaliação, tentando apreender as possíveis articulações da sua proposta de trabalho ao projeto do curso de enfermagem. Seu trabalho pretendeu refletir sobre a avaliação que se pratica, já que, por meio da avaliação, se evidenciam as concepções que norteiam a organização do trabalho docente. Por meio de profundas análises das relações entre o trabalho e a escola, essa pesquisa procurou explicitar as “formas” de organização da escola que conformam com um modelo de sociedade capitalista, o qual contribui para a exclusão, bem como o papel do professor como promotor deste modelo. Desse modo, a avaliação serve para explicitar as relações de poder presentes na escola e na sociedade; ela carrega marca do veredicto final. Seu estudo revela coincidências no campo teórico, ou seja, alunos e professores defendem o caráter processual e educativo que deve permear a prática avaliativa. Em seus discursos, eles negam a utilização da avaliação como instrumento de poder e a serviço do disciplinamento, bem como a vinculação da mesma como estratégia para a apropriação do conhecimento necessário ao exercício profissional. Desse modo, no campo das aspirações há semelhanças entre os dois sujeitos. No entanto, permanecem a busca da aprovação e o apego obsessivo à nota sobrepondo-se ao verdadeiro sentido da avaliação.

Cardoso (1996) procurou desvelar as opiniões, idéias e percepções que alunos e professores do curso de pedagogia da UFMT têm a respeito da avaliação da aprendizagem em sala de aula. Ela procurou identificar se os alunos teriam oportunidades de avaliar o seu próprio desempenho acadêmico ou dos colegas; verificou se, por meio da avaliação, seria possível monitorar aspectos do curso como os materiais instrucionais, a metodologia, as atividades e situações de aprendizagem e até mesmo o desempenho do professor; tentou identificar se os alunos e professores teriam uma percepção clara do papel da avaliação para a aprendizagem.

Segundo a pesquisadora, os modelos de avaliação do Curso de Pedagogia permitem quantificar resultados e classificar os alunos. Os padrões de correção são rígidos e permitem apenas respostas certas ou erradas. O professor continua achando que assim ele garante a ‘cientificidade’ ao processo avaliativo. Seus estudos permitem afirmar que o professor, formador de outros professores, continua com uma prática que valoriza apenas a avaliação classificatória, ele sequer percebe que está perpetuando concepções elitistas e que “é, ele próprio, um instrumento a serviço da ideologia de uma classe. Sua aparente isenção é sinal de

um compromisso que ele não percebe. Sua fala faz eco a um discurso institucionalizado e sua objetividade é um mito” (CARDOSO, 1996, p. 15). Fortalece essa assertiva o fato de a pesquisadora ter estudado a realidade do curso de Pedagogia e ter constatado que as duas séries de informantes, professores e alunos, apresentaram a mesma diversidade de percepções sobre avaliação.

Como o trabalho de Cardoso (1996) se deu dentro de um curso de licenciatura, torna-se mais fácil a apreensão de aspectos do processo de formação de professores que favorecem ou dificultam a formação de profissionais com capacidades e habilidades para desenvolver processos avaliativos mais críticos durante sua prática profissional. As questões motivadoras de sua pesquisa aproximam-se sobremaneira deste estudo, pois possibilitam uma interpretação sobre as aprendizagens no campo da avaliação no processo de formação dos professores.

Já a pesquisa de Barreiro (1996) permitiu-lhe afirmar que a avaliação da aprendizagem, definida como uma das dimensões do papel do professor, é o aspecto da prática pedagógica que os docentes, de modo geral, menos gostam de fazer. Os professores não conseguem ver alternativas que extrapolem “os ‘métodos convencionais’, ‘as avaliações standard’, as ‘provas tradicionais’, mas manifestam insegurança” (BARREIRO, 1996, p. 140), até dizem que não sabem avaliar de outra forma. Sua pesquisa partiu de duas vertentes: como o docente vê e justifica a sua prática; e como a mesma é vista por quem a observa. No que se refere à categoria avaliação, ela focou a concepção de avaliação dos professores investigados, ou seja, o como eles diziam que avaliavam, as dificuldades para avaliar e se estavam satisfeitos com a forma que utilizavam para avaliar seus alunos (BARREIRO, 1996).

Elicker (2002) investigou como é concebida a avaliação da aprendizagem no ensino superior pelos professores e alunos do curso de Pedagogia da Universidade do Contestado, unidade de Caçador – SC. Seu objetivo foi investigar a proposta de avaliação dos professores, como ocorre e o que a prática investigada representa para o aluno em seu processo de construção do conhecimento e no que diz respeito a sua auto-estima. Esse pesquisador procurou levantar discussões a partir do processo educativo na formação de professores, suas dicotomias, suas contradições, suas facetas, centrando a atenção na formação de professores na tentativa de atender ao processo educativo, partindo das concepções de professores e alunos sobre a avaliação concebida e praticada. Elicker concluiu seus estudos dizendo que: “Se, por um lado, os professores agem como reprodutores e ‘repassadores’ de conteúdos, por outro, o aluno se submete a este fazer pedagógico por não ter a dimensão do seu compromisso

social como acadêmico e acomoda-se diante do ‘pouco’ que recebe” (ELICKER, 2002, pg. 88).

Chaves (2003), em sua tese de doutoramento, analisou as práticas avaliativas na UFG, por meio das concepções e visões de seus protagonistas [alunos e professores], nas diferentes áreas de conhecimento. Ela tomou como objeto as concepções e procedimentos avaliativos de professores com o intuito de apreender e analisar as concepções e representações dos alunos.

A investigação feita por Chaves (2003) explicitou a concepção predominante de avaliação manifesta através do discurso e da prática dos professores e da visão dos alunos da universidade por ela investigada. Segundo Chaves (2003), prevalece uma concepção “tradicional ou conservadora”, e o instrumento básico utilizado em todos os cursos pesquisados é a prova em finais de bimestres. A pesquisadora detectou que a avaliação ocupa um papel central no processo de ensino, sendo valorizada tanto por professores quanto por alunos, e que seu foco está no resultado, expresso por meio da nota, e não no processo. Além disso, Chaves (2003) confirma o uso da avaliação como instrumento de poder e de controle por parte dos professores.

A pesquisadora afirma que, ao trabalhar com professores de diferentes cursos de graduação, especialmente os que não tiveram formação pedagógica, se deparou com sérios problemas ligados à avaliação da aprendizagem no ensino superior. Segundo ela, os professores não conhecem qualquer orientação teórica ou prática a respeito dessa temática e, muitas vezes, lidam com essa situação de forma improvisada. Diante desse quadro, ela se convenceu de que os problemas no ensino superior são tão acentuados quanto nos ensinos fundamental e médio. Essa constatação possibilita um questionamento: a realidade encontrada por Chaves seria diferente nos cursos de licenciatura já que a avaliação é ou deveria ser objeto de estudo, de reflexão e de investigação? Tem razão Chaves (2003, p. 15) quando diz que

[...] era de se esperar que o professor universitário se munisse de teorias e estratégias pedagógicas que, aliadas ao conhecimento específico de sua área de atuação e a uma reflexão constante sobre sua prática docente, possibilitassem-lhe desenvolver o ensino, propiciando a interligação dos saberes e métodos com a prática do debate crítico e com os alunos e a criação de um ambiente interrogativo, participativo e construtivo.

No contexto do ensino superior, as pesquisas encontradas não têm apresentado resultados muito positivos no que se refere às mudanças das práticas avaliativas. Falta vinculação a uma concepção pedagógica progressista para entender a avaliação como um instrumento auxiliar da aprendizagem e não como mero mecanismo de aprovação e reprovação dos alunos. Faltam o entendimento de sua função básica e a compreensão de todos

os componentes do processo pedagógico, ou seja, o ensino, o professor e os alunos. O estudante necessita ser envolvido progressiva e gradualmente num processo auto-avaliativo de tomada de consciência de sua própria aprendizagem; há necessidade de instrumentos bem elaborados para que os resultados possam ser lidos com rigor científico; há que se imprimir um caráter de participação à avaliação, deixando de ser vista como um processo meramente espontaneísta (CARDOSO, 1996).

Os estudos aqui apontados trouxeram importantes contribuições para as questões relacionadas à avaliação e formação de professores no ensino superior, mesmo que não tenham procurado fazer a relação entre estas duas temáticas. Justifica-se a necessidade de ampliar esses estudos, de forma a discutir as relações que existem entre formação de professores e avaliação, e as investigações sobre a prática docente no ensino superior. Fica evidente que discutir a formação inicial de professores passa também pela capacitação de seus formadores; e a realidade material vivenciada no ensino superior, de modo geral, não se distingue muito da realidade dos cursos de formação de professores, tampouco da educação básica, pelo menos no que se refere à avaliação educacional.

Capítulo II

Formação de professores e avaliação da aprendizagem: dois dilemas que se cruzam

Se considerarmos que a avaliação é um processo que faz parte do nosso cotidiano, visto que, consciente ou inconscientemente, estamos julgando, emitindo juízos de valor, tomando partido nas diferentes situações que a vida nos apresenta, parece-nos claro o papel decisivo que a avaliação assume no processo ensino-aprendizagem.

Mara Regina Lemes de Sordi

Nos anos de 1990, os estudos teóricos sobre formação de professores voltaram-se quase que exclusivamente para as reflexões sobre a prática docente, tendo os estudos de Schön (1995) como referência. Conseqüentemente, houve uma forte ênfase ao que acontece na sala de aula, em detrimento da escola como um todo.

No campo das políticas educacionais, a formação de professores tem sido marcada pelo aligeiramento e pela fragmentação. O enfoque tem se voltado para a qualidade da instrução e do conteúdo, com uma centralidade nas competências e habilidades (FREITAS H., 2003). As diretrizes para a formação dos professores está centrada no desenvolvimento de competências, no exercício técnico-profissional, no saber fazer, no professor prático reflexivo. As mudanças curriculares, os PCNs e a avaliação tornaram-se instrumentos de imposição à educação, à escola e aos processos de formação, a partir de uma perspectiva produtivista e unidimensional, em detrimento da formação humana multilateral (FREITAS H., 2003). O sistema implementado tem sido alvo de críticas e levado dirigentes sindicais dos trabalhadores em educação a afirmar que há uma (de)formação e uma (des)profissionalização dessa categoria. Afinal, tais políticas vêm influenciando novos interesses e valores entre os professores (V CONED, 2004).

De modo geral, os problemas ligados à formação e profissionalização dos trabalhadores têm se constituído de diferentes exigências para os diversos locais de formação do professor, como Universidades, Faculdades, Institutos e Centros Universitários; exacerbada ênfase na formação continuada, em detrimento da formação inicial; aumento gradativo de uma situação de alienação dos professores, que cada vez mais se limitam a ser “operadores”/ executores do ensino; pouco ou quase nada de investimentos nos professores, por um lado, e, por outro, grandes investimentos em modernas tecnologias, na educação à distância, nas propostas de auto-aprendizagem e avaliação (V CONED, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação no Brasil (Lei nº 9394/96) criou uma estrutura para a educação escolar através de dois níveis: a educação básica e a superior. A formação do professor passou a ser prescrita obrigatoriamente em nível superior e,

preferencialmente, nos Institutos Superiores de Educação. Evidenciou-se a tentativa, sem êxito, de retirar a responsabilidade da universidade de formar os professores (FREITAS, H., 2002).

A Resolução CNE/CP 04/97 aprovou as orientações para a construção de novas diretrizes para os cursos de graduação. As políticas oficiais que norteiam as propostas de Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação assumem as diversas modalidades do discurso ideológico voltado para as inovações e diversificação do perfil do profissional demandado pelo projeto sócio/educacional que se faz hegemônico no momento histórico atual. Através da Resolução CNE/CP 1/2002, foram instituídas as novas diretrizes para a formação dos professores da educação básica, em nível superior. Essas diretrizes apresentam princípios que têm fortalecido o processo de flexibilização curricular com vistas à adequação do ensino superior às novas demandas oriundas do processo de reestruturação produtiva. As diretrizes propõem uma formação com base na concepção de competências necessárias à atuação profissional do docente (FREITAS, H., 2003). Essas competências referem-se ao comprometimento com os valores inspirados na sociedade democrática, à compreensão do papel social da escola, ao domínio dos conteúdos a serem socializados, de seus significados em diferentes contextos e de sua articulação interdisciplinar, ao domínio do conhecimento pedagógico, aos processos de investigação que possibilitem o aperfeiçoamento da prática pedagógica e competências referentes ao gerenciamento do próprio desenvolvimento profissional. Apesar de seus limites, são princípios importantes e almejados pela sociedade democrática, mas que não representam, em sua essência, um projeto de emancipação social (PEREIRA e MENDES, 2005).

As diretrizes curriculares para a formação inicial de professores para a educação básica em nível superior estão fortemente vinculadas às experimentações na educação profissional do que na educação básica escolar. Elas restringem-se à dimensão técnico-instrumental, tornando-se uma estratégia de adaptação às necessidades práticas e imediatas do trabalho pedagógico. O MEC tem tido o papel de coordenador e articulador entre os sistemas estaduais e municipais de educação das diretrizes para a organização de um sistema federativo de certificação de competência dos professores de educação básica. Na verdade, as competências representam um parâmetro para avaliação que permitiu o controle exato do conteúdo do ensino, medido muitas vezes por meio do desempenho do aluno.

As diretrizes apresentam ainda uma concepção de pesquisa com ênfase na dimensão técnica que se desenvolve no âmbito do trabalho pedagógico. Visam à aprendizagem de conhecimentos, competências e habilidades pensadas como sendo as mais relevantes para o bom ensino. A formação profissional é social e politicamente descontextualizada, pois não considera as questões postas pela prática social e suas conseqüências para o ensino. Assim, as diretrizes estão fundamentadas em uma lógica de duas vertentes: uma ligada à concepção de pedagogia por competência e outra ligada à avaliação de resultados.

Além disso, a determinação da carga horária mínima, através da Resolução CNE/CP 2/2002, complementa o quadro conjuntural para a formação dos professores. Qualquer curso de formação de professores não poderá apresentar uma carga horária inferior a 2.800 horas e em três anos. Ao definir uma carga horária mínima para formar o professor, o governo permitiu que as faculdades, principalmente as particulares, e os institutos dessem uma formação aligeirada ao professor em um tempo mínimo de apenas três anos.

Outro aspecto vindo dessa resolução é a definição para a prática de ensino. Segundo a resolução, ela fica definida como componente curricular, desde o início do curso, e não menos que em 400 horas. Além da prática, há o estágio curricular supervisionado de ensino, também atividade obrigatória sob a responsabilidade de um profissional habilitado, a qual deverá ocorrer em um tempo mais concentrado, um semestre, 100 dias letivos, e também com 400 horas. Essas medidas têm representado séria “dor de cabeça” para os coordenadores dos cursos de formação de professores, pois representaram uma determinação bastante pesada para cursos que, geralmente, não davam muita importância para a prática de ensino e/ou estágio supervisionado, os quais em muitas faculdades nem aconteciam de fato. De qualquer modo, esta resolução deixa clara a concepção de professor presente nas políticas atuais, ou seja, formar o professor passa necessariamente pelo conhecimento prático e técnico do aprender a fazer fazendo. A resolução define ainda que o trabalho acadêmico não poderá ser inferior a 1.800, horas e as atividades de caráter científico, cultural com, no mínimo, 200 horas. Essas têm sido uma espécie de “camisa de força” para os coordenadores de cursos, especialmente para aqueles que sempre entenderam que para formar o professor bastava dar-lhe o conhecimento específico de sua área de atuação.

As políticas implementadas ou em processo de implementação privilegiam uma formação descomprometida com a pesquisa, com a investigação e com a formação multidisciplinar sólida, ao deslocar a formação do professor da universidade, e, em seu interior, das faculdades/centros de educação e cursos de pedagogia, para os institutos

superiores de educação e cursos normais superiores em instituições isoladas. Vai se configurando uma política de formação de professores que tem na certificação de competências e na avaliação sua centralidade.

As reformas educacionais mais recentes têm repercutido sobre a organização escolar, provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico e atingindo diretamente os cursos de formação de professores. “O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação” (OLIVEIRA, 2004, p. 1.132).

Complementam esse quadro conjuntural as políticas para formação do professor à distância. O que era para acontecer como política complementar tem acontecido como substituição da formação regular. Os cursos de formação de professores à distância são parte significativa do salto de crescimento da oferta de cursos de graduação à distância (EAD) nos últimos quatro anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior, o crescimento foi de mais de 2000%. Além disso, os dados mostram que o ensino privado passou a se interessar significativamente por essa modalidade de ensino, desde 2002, e aumenta o seu oferecimento a cada ano (INFORMATIVO INEP, 2005). Junto a essa realidade, há uma supervalorização e distorção do uso das tecnologias de informação e comunicação na formação de professores. Os alunos dos cursos à distância são 99% ligados a programas de capacitação de professores do ensino médio e fundamental, promovidos especialmente pelos governos estaduais em todo o Brasil. Contraditoriamente, enfrenta-se uma realidade em que ainda grande parte dos alunos desses cursos à distância nem computadores possui, apesar de muitas atividades serem oferecidas por meios eletrônicos.

Nesse contexto, a avaliação vem ocupando um papel central de regulação e controle como forma de garantir a competência e a qualidade professada pelas políticas educacionais atuais. A “evolução” do capitalismo na etapa em que se encontra hoje (chamada de pós-moderna) passou a supervalorizar a avaliação das políticas sociais, e com a avaliação educacional não aconteceu diferente.

o conceito de avaliação que emergiu privilegiou a avaliação externa em todos os níveis de ensino, sob a lógica da competitividade entre as organizações ou entre os professores, em que a qualidade era produto da própria competição e não uma construção coletiva, a partir de indicadores legitimados socialmente pelos atores (FREITAS, 2004, p. 149).

A partir de uma análise contextualizada da função da avaliação na educação, Freitas (2004) reafirma que o campo da avaliação delimita-se e se estende como mecanismo de eliminação/manutenção, e por isso tem como segundo conceito o da “eliminação adiada”, porque a avaliação mostra-se como “produtor/legitimador” de uma hierarquia escolar através dos seguintes aspectos:

1. manutenção propriamente dita das classes dominantes em profissões nobres;
2. eliminação adiada, ou manutenção provisória das classes populares em profissões menos nobres;
3. manutenção adiada, ou exclusão pura e simples das camadas populares do interior da escola, ou seja, a evasão;
4. eliminação propriamente dita (privação), no sentido de impedir o ingresso das camadas populares na escola.

Esta é a hierarquia escolar que os procedimentos convencionais de avaliação ocultam (FREITAS, 2004, p. 152).

A sociedade atual tem vivenciado uma forte presença da avaliação como forma de garantir o cumprimento do papel social da escola. Não é possível entender a lógica da avaliação desvinculada da lógica da escola, afinal ela é produto de uma escola que não tem a prática social como referência básica, e, com isso, torna-se uma instituição incompreendida do ponto de vista de seu papel e de sua eficácia. Segundo Freitas (2004), essa separação entre escola e vida trouxe uma avaliação artificial.

Desse modo, se, por um lado, as perspectivas quanto às políticas educacionais para o ensino superior, para a formação de professores e para a avaliação educacional não favorecem uma transformação das práticas avaliativas, já tão conhecidas e criticadas, por outro lado, o meio acadêmico também não tem se esforçado em construir alternativas ou “novos jeitos” de se avaliar, inclusive os próprios cursos de formação de professores. Segundo Ludke (2002) a Universidade pouco cuida da formação de professores e, assim, a formação para o exercício da avaliação escolar continua bastante precária. Em estudos realizados com professores do ensino fundamental, Ludke e Mediano (1992) identificaram que as inseguranças para lidar com os problemas da avaliação estavam ligadas à falta de formação, seja na universidade ou na carreira docente.

Fazer a contraposição a essa realidade representa um grande desafio para aqueles que se comprometem com uma escola que se diferencie dos interesses do capital, no sentido de construir uma escola democrática, cidadã e de qualidade. Para tanto, é preciso preocupar-se

com a formação dos professores para atuarem nessa escola; é preciso superar as formas da educação tradicional e introduzir a dimensão política no trabalho pedagógico do professor (PISTRAK, 2003)⁵.

Um dos desafios seria superar a dicotomia, imposta pelo positivismo e, posteriormente pelo tecnicismo, entre teoria e prática. Seria também significativo se essa idéia, ainda hoje, permeasse os processos de formação dos professores para a escola que temos. Afinal, não é possível implementar uma escola crítica sem formar profissionais críticos e conscientes de sua realidade social. (PEREIRA e MENDES, 2004, p. 77-78).

Nesse sentido, a avaliação precisa recuperar o seu significado, ser dinâmica e possibilitar ao professor a concretização do projeto pedagógico da escola. Repensar o modelo de escola, a maneira como ela tem se organizado para desempenhar sua missão, investigar até que ponto as instituições de formação de professores estão se mobilizando para garantir as transformações, ou mesmo se não têm sido apenas “ambiente para a acomodação, desestímulo e conformação social” (PEREIRA e MENDES, 2004, p. 78), são desafios a serem enfrentados.

Assim, os cursos de formação de professores são referenciais importantes para a construção de uma escola crítica. Uma centralização ou forte ênfase na análise da prática pedagógica de forma isolada poderia levar apenas ao retorno ao tecnicismo, desconsiderando os condicionantes históricos e sociais e, mais uma vez, responsabilizando o professor pelas mazelas impostas pelas políticas educacionais.

Lembramos mais uma vez de Pistrak (2003, p. 22), quando afirma que “a massa dos professores se apaixona principalmente por questões práticas e são indiferentes, frios à teoria porque ainda copiam teorias pedagógicas antigas”. A superação desse pragmatismo pode ocorrer durante o processo de formação. A teoria sempre em confronto com as práticas possibilita a clareza dos critérios indispensáveis para avaliar, tomar decisões e justificar o fazer pedagógico de forma consciente. Talvez seja realmente necessário “armar teoricamente o professor para que ele seja capaz de, por si mesmo, criar um bom método, baseando-se numa teoria sólida que consiga dar a ele instrumentos de definição e construção de sua prática pedagógica social” (PEREIRA e MENDES, 2004, p. 79). Isso significa formar professores para agirem como sujeitos e não como mero executores do processo educativo ou das políticas educacionais.

⁵ Moises Mikhaylovich Pistrak (2003), apesar de pouco conhecido em nossos espaços de formação de professores, pode ser um referencial significativo para o processo de construção dessa escola. Ele foi responsável por um projeto revolucionário no campo educacional na antiga União Soviética e tinha como meta a formação de um novo ser humano.

Cabe aos cursos de formação de professores promover o debate sobre a função da escola e levar em conta as implicações sociológicas, políticas, culturais e históricas, ou seja, as questões macro, sem abandonar as micro situações do cotidiano da escola, do fazer docente, e não as considerando menos importantes. “Os espaços de formação, quando se voltam apenas para micro-análises do que acontece no interior da sala de aula, podem contribuir para uma compreensão/ação ingênua, aparentemente neutra e diretamente comprometida com a reprodução da estrutura social” (PEREIRA e MENDES, 2004, p. 79). Entretanto, desconsiderar essas micro-análises pode levar também a uma frustração e acomodação pessimistas.

O debate acumulado pela área nos últimos anos aponta para a formação de profissionais da educação/educadores/professores que possam lidar com os processos formativos de nossas crianças, jovens e adultos, em suas dimensões cognitivas, afetiva, da educação dos sentidos, da estética, corporal, artística, dos valores.

O trato dessas dimensões exige que a formação dos educadores para a construção de uma nova escola contemple ainda:

- A capacidade de romper com a fragmentação disciplinar e avançar para outras formas de trabalho com as crianças, na direção da unidade metodológica, do trabalho coletivo e interdisciplinar;
- As condições de auto-organização dos estudantes na gestão democrática da escola; a participação dos pais, da comunidade e dos movimentos sociais na vida da escola;
- A formação para a participação ativa na gestão democrática do projeto pedagógico da escola, na solidariedade com os colegas, no compromisso com a emancipação de nosso povo por meio da participação em suas entidades associativas – científicas, acadêmicas e sindicais -, que possibilitem sua formação integral, multilateral (FREITAS, H., 2003, p. 1117).

Os estudos sobre a formação de professores não estão descolados dos estudos sobre a função social da escola capitalista, e, segundo Freitas L. (1995), a categoria avaliação pode ser a mais decisiva no sentido de assegurar esta função. Em seus estudos, Freitas confirma a avaliação e os objetivos da escola como um par estreitamente ligado, sendo a avaliação a “guardião” dos objetivos. Segundo ele, os objetivos estão implícitos, ocultos, diluídos, enquanto que a avaliação é sistemática, mesmo quando informal.

No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola (FREITAS L., 1995, p. 59).

Ao atender essa função, é possível explicitar dois aspectos que permeiam a avaliação nesse modelo de escola: manutenção e eliminação. Discutir essa contradição, ainda no interior dos cursos de formação de professores, parece fundamental no sentido de formar sujeitos que possam cumprir uma outra função social que dialeticamente contrarie a lógica da escola capitalista, ou seja, professores capazes de exercer a função de agentes mobilizadores do processo de transformação social.

A possibilidade de avaliação do mérito e da extensão da atividade educacional no Brasil já está posta pelo desenvolvimento mesmo desta atividade. No entanto, se existe disponibilidade de situações para serem avaliadas, não existe, freqüentemente, disposição para a prática da avaliação. Isso quer dizer que a disposição para se deixar avaliar não é tão tranqüila quanto a afirmação da necessidade da avaliação. Vive-se, afinal, um paradoxo: é necessário avaliar, mas nem sempre aproveita-se a oportunidade para a avaliação. Tudo isso se explica através do modelo de sociedade atual, em que os processos avaliativos têm como objetivos classificar, selecionar, excluir. Além disso, segundo Dias Sobrinho (2002), o uso da palavra avaliação é comum e faz parte das rotinas diárias de comunicação nos diversos setores das atividades humanas. Entretanto, questionamentos, reflexões, discussões mais aprofundadas sobre avaliação não são comumente lançados, debatidos e nem são de fáceis domínios e consensos. Cala-se sobre seus significados, como se todos soubessem muito bem o que significa avaliar e como avaliar. Isso é freqüentemente observado na educação superior.

A avaliação do processo ensino-aprendizagem compõe um dos aspectos essenciais no processo de reorganização da escola. O tipo de avaliação ainda muito presente nas práticas dos docentes tanto da escola básica quanto das universidades mais contribui para a distorção do sentido da avaliação do que para afirmar seu verdadeiro papel como elemento intrínseco ao processo educacional. Um exemplo disso são aqueles professores que consideram que é preciso ter um alto grau de exigência para suas provas e testes, e que os seus resultados negativos são sinônimo de sua competência, e acreditam que aprovar “todo mundo” representa incompetência do professor ou mesmo falta de exigência (HOFFMANN, 1998). Por trás dessa idéia, está uma concepção de que nem todo mundo é capaz de aprender.

Segundo Vasconcellos (1995), na verdade, as práticas atuais contribuem para o processo de perversão da avaliação, afinal tem sido mais importante a nota do que a aprendizagem. A avaliação, da forma como tem ocorrido, vem afirmando um sistema classificatório, que tem servido para reforçar a manutenção de uma escola para poucos. A escola acaba servindo para reproduzir as relações da sociedade de classes, inculcando valores

de competição, que são acentuados pela avaliação classificatória. Para Vasconcellos (1995), o problema central da avaliação é o seu uso como instrumento de discriminação e seleção social, na medida em que classifica os melhores e piores, distorcendo o papel da avaliação da aprendizagem: acompanhar e mudar a situação identificada.

Os estudos sobre avaliação apresentam fortes perspectivas de mudanças das práticas tradicionais, meramente verificativas, para práticas voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem do educando, práticas pelas quais procure recuperar o verdadeiro papel formativo da avaliação, ou seja, de inclusão, de autonomia, de superação, de fato, das dificuldades de aprendizagem dos estudantes.

Alguns autores, em oposição à concepção autoritária na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador, gerador de uma aprendizagem de submissão, de dependência e de reprodução social, têm se dedicado a investigar, discutir e propor a avaliação num enfoque crítico, dialético, diagnóstico e formativo (FREITAS L., 1995; VASCONCELLOS, 1995; LUCKESI, 1995; ROMÃO, 1998; DIAS SOBRINHO e RISTOFF, 2002). Eles põem em questão as práticas de avaliação vigentes nos sistemas de ensino e suas relações com concepções conservadoras de educação de caráter puramente seletivo e classificatório, anunciando outras funções da avaliação - diagnosticar, acompanhar e ajudar o aluno a se desenvolver em seus processos de aprendizagem.

Compreender o contexto social em que a avaliação sempre esteve presente como instrumento de seleção, classificação e discriminação na sociedade capitalista pode trazer contribuições significativas aos futuros professores. Conforme afirma Enguita (1991), não há liberdade de uma prática diferenciada em avaliação se não conseguirmos paralelamente mudar o contexto sócio-político. Desse modo, faz-se necessário o entendimento da função da avaliação tanto no âmbito das relações escolares, no micro-espço da sala de aula, para além delas, inclusive nos cursos de formação de professores, e no âmbito das avaliações externas.

Segundo Freitas (2004), o fenômeno da avaliação apresenta pelo menos três aspectos: o instrucional, o comportamental e o de valores e atitudes. O mais conhecido é o primeiro deles; na avaliação instrucional se verifica o domínio de habilidades e de conteúdos, utilizando-se provas, chamadas, trabalhos etc. “Boa parte das definições de avaliação somente capta este elemento ao enfatizar que a avaliação é para saber o que o aluno aprendeu” (FREITAS, 2004, p. 157).

O segundo aspecto, a avaliação do comportamento do aluno em sala, é usado como instrumento de controle e poder do professor. Isto porque ao professor cabe aprovar ou

reprovar o aluno, a partir da avaliação da instrução. Dessa forma o professor exige obediência e submissão às regras. “A nota, a reprovação, etc são os motivadores artificiais das relações de poder dentro da sala de aula” (FREITAS, 2004, p. 157).

O terceiro aspecto refere-se à avaliação de valores e atitudes, ou seja, aquela que ocorre no dia a dia da sala de aula e acaba expondo o aluno a “reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando os seus valores e as suas atitudes” (FREITAS, 2004, p. 158). Ainda segundo Freitas, é justamente nessa avaliação de valores e atitudes, juntamente com a de comportamento, que se instala a lógica da submissão. Esses três aspectos conjuntamente denominam-se avaliação em sala de aula, sem, no entanto, deixar de considerar que existem dois planos de avaliação: o formal e o informal (FREITAS, 2004).

No plano da avaliação formal estão as técnicas e os procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações finais e são construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (FREITAS, 2004, p. 159).

A avaliação educacional ocupa um complexo campo, repleto de contradições e conflitos, cuja identidade evoluiu de uma aproximação muito estreita com conceitos, recursos e técnicas da mensuração, para uma visão mais abrangente dos fenômenos educacionais, mas ainda não atingiu uma definição consensual de seu papel junto à sociedade de modo geral, e às escolas, seus professores e seus alunos, de modo específico. Assim coloca-se a questão da avaliação no processo de formação de professores.

Diante dessas considerações, pergunta-se: Como têm sido as aprendizagens dos estudantes das licenciaturas sobre avaliação? Eles têm vivenciado / aprendido ou mesmo reafirmado essas complexas relações? Como têm sido entendidos os componentes da avaliação durante sua formação profissional? Ou ainda, tem sido possível desenvolver as concepções mais críticas de avaliação dentro dos próprios cursos de formação de professores, no sentido de propiciar aos estudantes um ambiente, uma cultura diferente da avaliação comum? Este trabalho procurou responder a essas questões, tentando discutir a formação de professores, competentes como avaliadores, a partir de condições sócio-política, econômica e cultural dessa sociedade.

Afinal é difícil pensar a avaliação qualitativa sem levar esses aspectos em consideração para que não sejam estabelecidas práticas e ações ingênuas perante o fazer cotidiano da sala de aula. Saul (1988) procura caracterizar a avaliação numa perspectiva mais qualitativa. Segundo ela, a objetividade tanto na ciência quanto na avaliação é sempre relativa e por isso não pode ser central; quando procura-se compreender os fenômenos, é preciso levar em conta as limitações humanas e os erros próprios desta condição; diante da complexidade humana, torna-se necessário considerar as diferentes posições, opiniões e ideologias, ou seja, avaliar não é uma ação neutra e por isso não pode ser compreendida como processos técnicos desligados dos valores. Essa avaliação qualitativa apresenta algumas características importantes como não ter objetivo de comparação dos resultados, mas levar em conta os efeitos ou resultados de longo prazo, dar ênfase nos processos e não nos produtos, registrar os sucessos alcançados, fazer interpretações sobre os resultados, buscando os significados e fazendo indagações sobre os julgamentos. Isto implica em substituir as generalizações próprias da avaliação quantitativa, ter sensibilidade às diferenças, às mudanças e aos progressos observáveis. É preciso também garantir uma flexibilidade metodológica, ter a descrição e a interpretação sobrepondo-se aos dados quantitativos, sem desprezá-los, ter como objetivo a compreensão da situação avaliada para oferecer informações, para que haja um processo de intervenção seguro, e incluir perspectivas de diferentes grupos envolvidos, o que permite uma compreensão mais ampla da realidade e, com isso, uma reorientação das práticas pedagógicas (SAUL, 1988).

Para Sousa (1994), a avaliação tem como objetivos compreender a realidade escolar e ajudar na tomada de decisões com vistas a uma intervenção consciente. Em função disso, a avaliação implica em descrição, interpretação e julgamento das ações para que novos rumos sejam estabelecidos. Mas tudo isso não acontece sem que se tenha o Projeto da Escola como subsídio neste processo de tomada de decisões. Para que isso ocorra, Sousa apresenta algumas características importantes:

- Ser democrático, no sentido de considerar que os integrantes da ação educativa são capazes de assumir o processo de transformação da educação escolar, sob a ótica dos interesses das camadas majoritárias da população;
- Ser abrangente, significando que todos os integrantes e os diversos componentes da organização escolar sejam avaliados; a atuação do professor e de outros profissionais da escola; os conteúdos e processos de ensino; as condições, dinâmicas e relações de trabalho; os recursos físicos e materiais disponíveis; a articulação da escola com a comunidade;

- Ser participativo, prevendo a cooperação de todos, desde a definição de como a avaliação deve ser conduzida até a análise dos resultados e escolha dos rumos de ação a serem seguidos;
- Ser contínuo, constituindo-se efetivamente em uma prática dinâmica de investigação que integra o planejamento escolar em uma dimensão educativa (SOUSA, 1994, p. 149-150).

Segundo Sousa, a concretização dessas características exige mudanças nas relações de poder e de subordinação presentes no cotidiano escolar. Dessa forma, mais uma vez, os estudos sobre avaliação reafirmam a necessidade de se encarar a avaliação sem deixar de considerar as implicações políticas e sociais que esta temática envolve. Está colocado então o desafio, especialmente para os cursos de licenciatura, de formar professores conscientes de sua responsabilidade como ator principal para desencadear novos processos avaliativos para a educação básica. Desse modo, conclui-se este capítulo reafirmando a importância da avaliação como garantia da aprendizagem significativa e não como produto final dessa aprendizagem.

Capítulo III

Os caminhos da investigação

*A coisa mais divina que há no mundo é viver
cada segundo, como nunca mais.*

Vinicius de Moraes

O caminho metodológico escolhido parte do pressuposto de que toda produção científica é, na verdade, uma produção social e coletiva. Entende-se que, para compreender a realidade, é necessária uma aproximação; deste modo, olhar a partir de vários ângulos favorece tal necessidade. E ainda, para conhecer a realidade, é preciso uma teoria crítica, capaz de enxergar o problema em suas redes de relações e daí tentar compreender os seus nexos. Nesse sentido, a pesquisa qualitativa tem importante contribuição, porque interessa muito mais a compreensão dos dados obtidos do que a mera quantificação dos mesmos; interessa a inteligibilidade dos fenômenos sociais e o significado e a intencionalidade que lhe atribuem seus sujeitos. Entretanto, assim como afirma André (1995), quantidade e qualidade estão extremamente relacionadas. De qualquer modo, neste trabalho interessa mais entender a forma como os sujeitos interpretam e conferem sentidos às suas experiências. Pretende-se, portanto, apresentar a dinâmica da realidade investigada evidenciando pontos de vistas de seus atores em relação à temática da pesquisa. Tudo isso, sem deixar de considerar que as conclusões deste trabalho não têm como pretensão a universalização, mas apenas algumas inferências talvez mais abrangentes e passíveis de outras comparações.

Sousa Santos (1998) afirma que o paradigma de ciência emergente aponta para que o pesquisador consiga enxergar o problema situando-o localmente, mas no interior do amplo processo de suas relações com o todo do qual faz parte, e é nessa perspectiva que se pretendeu compreender as aprendizagens sobre avaliação dos estudantes das licenciaturas durante o processo de sua formação profissional, sem desconsiderar seus condicionantes históricos, sociais, econômicos e culturais; afinal, a sociedade e as instituições vivem em permanentes conflitos internos, e é a própria existência desses problemas que provoca mudanças. Está aí, portanto, a possibilidade de transformação, uma vez que as contradições ocorrem por meio das interações humanas.

A pesquisa foi realizada em uma instituição de ensino superior, pública, federal, a qual oferece dezesseis cursos de graduação, na modalidade licenciatura. Nessa instituição, cada curso é responsável por sua proposta de formação do professor e do perfil desejado para este profissional. A atual gestão, que administra essa Universidade desde 2001, vem

desenvolvendo esforços no sentido de construir um projeto político de formação de professores por meio de discussões e seminários, os quais têm ajudado a comunidade universitária a construir diretrizes para orientar os colegiados dos cursos no sentido de pensarem propostas mais eficazes, que garantam um perfil comum para formar professores nesta instituição. Desses esforços resultou uma resolução que apresenta algumas orientações para formar o professor nessa instituição⁶.

Os seus cursos de licenciatura estão organizados de acordo com três modalidades. A primeira refere-se àqueles cursos que oferecem o Bacharelado como obrigatório e a Licenciatura como uma opção posterior ao Bacharelado. Na segunda modalidade, os estudantes optam entre o Bacharelado e a Licenciatura, podendo inclusive cursar as duas habilitações paralelamente. Nessa modalidade, geralmente, é oferecido um núcleo comum de disciplinas, e os alunos são orientados a fazer a opção por uma das habilitações após sua conclusão. E, por fim, a terceira modalidade são os cursos de Licenciatura propriamente, ou seja, a única opção para os alunos (MENDES, 1999).

Não só a estrutura de funcionamento dos cursos de licenciatura tem sido definida de maneira isolada, como também suas propostas e políticas para a formação de professores, ou seja, cabem a seus colegiados as decisões e proposições no que se refere à grade curricular, política de formação, bem como seus projetos políticos pedagógicos. Essa “autonomia” apresenta aspectos positivos especialmente na visão dos professores das áreas específicas, mas também traz aspectos negativos, tais como: desconsidera-se a especificidade da licenciatura, tratando-a apenas como uma extensão do bacharelado, dessa forma as questões próprias do ensino e da aprendizagem não têm sido objeto de estudo e pesquisa nesses cursos; as políticas para formação de professores são, muitas vezes, ignoradas pelos coordenadores e professores, os quais muitas vezes se consideram “desconhecedores” dos assuntos de educação (MENDES, 1999).

Além disso, minha dissertação de mestrado identificou que os perfis pretendidos para formar professores estavam desligados das discussões nacionais sobre formação de professores, suas grades curriculares privilegiavam os conteúdos das áreas específicas de cada habilitação e a formação pedagógica ocupava segundo ou terceiro planos. Além disso, os estudos e pesquisas na área de formação de professores ainda não estavam incorporados pelos projetos desses cursos.

⁶ Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário, que aprova o Projeto Institucional de Formação e desenvolvimento do Profissional da Educação.

Dos dezesseis cursos de licenciatura, foram selecionados os sete que apresentavam, de alguma forma, uma preocupação maior com a formação de professores percebida durante a pesquisa de mestrado (MENDES, 1999). Dos sete cursos, dois estão ligados à área das ciências humanas (Pedagogia e Geografia), dois às ciências biomédicas (Ciências Biológicas e Educação Física) e três às ciências exatas⁷. (Matemática, Física e Química).

No primeiro momento da pesquisa, foram realizadas entrevistas com os coordenadores dos sete cursos selecionados, com o objetivo de conhecer suas concepções de avaliação e as condições propiciadas pelo curso para que professores e estudantes vivenciem ou mesmo discutam a temática em seu processo formativo. Os coordenadores foram identificados por numeração de 01 a 07 com o intuito de garantir o anonimato de cada um deles.

Optou-se por entrevistas estruturadas, compostas por perguntas detalhadas, que foram aplicadas a todos os entrevistados, de maneira idêntica, sem alteração, inclusive da ordem ou da formulação. De qualquer forma, procurou-se apresentar um roteiro que primasse pela simplicidade das questões, sendo capaz de propiciar uma relação de confiança entre os sujeitos deste procedimento de pesquisa. Essa estratégia teve como objetivo minimizar os efeitos das interferências que geralmente ocorrem entre entrevistador e entrevistado. Desse modo, as entrevistas foram estruturadas em dez questões versando sobre:

- 1- O entendimento do coordenador sobre avaliação educacional;
- 2- As dificuldades relacionadas à avaliação na percepção do coordenador;
- 3- A avaliação e o projeto político pedagógico do curso;
- 4- Os procedimentos avaliativos no interior dos cursos;
- 5- O espaço reservado à avaliação;
- 6- O momento da avaliação;
- 7- O tratamento dado aos resultados da avaliação;
- 8- Sobre as decisões e relações de poder que a avaliação envolve;
- 9- Práticas avaliativas diferenciadas;
- 10- Aprendizagens avaliativas na formação de professores (Anexos A e B).

As entrevistas foram registradas através de anotações feitas pela própria pesquisadora. Imediatamente após, elas foram revistas e complementadas, buscando aspectos de maior interesse para a temática, utilizando-se da memória recente da pesquisadora como

⁷ Da área de exatas, foram selecionados os três únicos cursos de licenciatura oferecidos. Nesses cursos, geralmente o número de alunos dos últimos períodos é bem menor do que o das outras áreas. Prova disso é que, mesmo contando com os três cursos dessa área, foi esta a área com menor número de sujeitos.

instrumento favorecedor às complementações. Logo depois, as entrevistas foram digitalizadas e encaminhadas, via endereço eletrônico, aos coordenadores, para que tivessem a oportunidade de acrescentar ou mesmo alterar qualquer parte das anotações. Tal procedimento possibilitou maior objetividade na organização e análise dos dados coletados. Depois disso, as mesmas foram impressas e enviadas para que os coordenadores pudessem referendá-las⁸. Dessa forma, contou-se com a autorização expressa para que os depoimentos fossem utilizados como parte dos dados para a análise, resguardando-se maior fidelidade às idéias dos entrevistados. Os entrevistados solicitaram que algumas situações descritas não fossem mencionadas nos registros, pois, apesar de sentirem necessidades de comentá-las, não gostariam que se tornassem públicas. Esse pedido foi respeitado.

As entrevistas duraram, em média, uma hora e trinta minutos. Apenas em um caso foi realizada em dois dias, adequando às condições da coordenadora; esta entrevista durou quatro horas. Durante as entrevistas, teve-se o cuidado de não emitir opiniões, apenas manifestação de compreensão sobre o que o coordenador estava afirmando.

Das entrevistas com os coordenadores, chegou-se aos formandos dos cursos de licenciatura, os quais participaram do segundo momento da investigação. Para esse momento, foi utilizado o questionário. O uso desse procedimento não esteve separado das preocupações com a “imposição da temática” que o recurso, por si só, geralmente impõe.

O questionário configura-se como dispositivo normatizado e padronizado, que capta a presença ou a ausência de determinada característica; isto permite medir a magnitude com que essa característica se apresenta em determinado grupo.

Sabe-se, portanto, que, em uma sondagem de opinião, mediante um questionário totalmente estruturado, o informante está condicionado a dar respostas a perguntas formuladas pelo investigador. Ao formular as questões, o pesquisador acaba impondo conceitos e preocupações próprias, mesmo assim buscou-se diminuir esta interferência própria do instrumento. O questionário foi escolhido por ter uma capacidade de abrangência mais significativa, o que possibilitou uma participação maior dos alunos das licenciaturas. Além disso, conforme Chaves (2003, p. 79-80),

O questionário, como técnica de recolhimento de dados pode trazer importantes contribuições às pesquisas de natureza quantitativa, sendo que sua elaboração e aplicação devem nortear-se por alguns aspectos básicos, como por exemplo, a possibilidade de partir-se de esquemas de referências

⁸ Não foi possível o referendo de um coordenador por ele não concordar com as anotações e não se prontificar em revê-las ou mesmo realizar uma nova entrevista. Foram várias as tentativas, mas, infelizmente, todas fracassadas.

teóricas e experiências em curso; de exploração de idéias e concepções mais gerais sobre algum aspecto da realidade com um número maior de sujeitos; de os dados poderem ser associados a outros procedimentos e de retorno das informações aos participantes da investigação. A escolha do tipo de pergunta que comporá o questionário está estreitamente relacionada com os objetivos da pesquisa.

Além do mais, pretendeu-se com esse instrumento captar a compreensão das relações e interpretações dos sujeitos sobre os processos formativos e avaliativos, visando entender os sentidos e as contradições por eles explicitadas.

O questionário foi elaborado com questões que possibilitassem compor o perfil dos sujeitos, como idade, curso, turno, período/ano, ano de ingresso e ano de conclusão, experiência profissional na educação e em outras áreas. Além dessas, tendo os objetivos da pesquisa como referência básica para a elaboração das questões, foram acrescentadas seis perguntas abertas sobre os seguintes temas: 1 - Os procedimentos avaliativos dos cursos de licenciatura; 2 - A concepção de avaliação dos licenciandos; 3 - As experiências positivas e 4 - As experiências negativas em avaliação vivenciadas no curso; 5 - Os procedimentos dos professores diante do desempenho ruim dos estudantes após a avaliação e; 6 - As aprendizagens significativas sobre avaliação propiciadas pelos cursos de licenciatura (Anexo C). Essas perguntas foram elaboradas com base nos objetivos da pesquisa e em outros trabalhos sobre avaliação no ensino superior (SORDI, 1993; CHAVES, 2003) e avaliação no ensino básico (BOAS, 1993). Contou-se ainda com a contribuição do grupo de iniciação à pesquisa do Projeto Institucional de Bolsas de Melhoria de Ensino de Graduação (PIBEG)⁹ – da instituição pesquisada. A opção por questões abertas justifica-se por entendermos que os respondentes ficam mais livres para usar as próprias palavras, sem se limitarem ao rol de alternativas que um questionário fechado impõe; mesmo sabendo que há uma maior dificuldade para o processo de codificação das respostas, pois há uma interpretação subjetiva por parte do pesquisador. Essa limitação tornou-se mais amena nesta pesquisa por contar com a participação de outra pesquisadora durante essa etapa do trabalho¹⁰.

⁹ Esse Projeto teve como um de seus objetivos contribuir para o processo de construção de uma sistemática de avaliação dos cursos de graduação da instituição, que possibilitasse reflexões indutoras da melhoria da qualidade acadêmica da educação superior. Participei da fase de elaboração e execução inicial do projeto, especialmente na elaboração de instrumentos (questionários e grupo focal) para a coleta de dados tanto com os alunos quanto com os professores do Curso de Pedagogia. Dessa forma, as questões do questionário sobre avaliação, feitas aos alunos dos quarto ano do Curso de Pedagogia foram usadas em minha pesquisa, na pesquisa da mestranda Maria Simone Ferraz Pereira, também participante do PIBEG, e na execução do Projeto da instituição pesquisada. Essa experiência de discussão e decisão coletiva foi bastante enriquecedora para os três projetos envolvidos.

¹⁰ Maria Simone Ferraz Pereira, mestranda em Educação pela Faculdade de Educação da Unicamp e também pesquisadora sobre a questão da avaliação e formação de professores, teve o curso de Pedagogia como objeto de estudo.

A opção por um questionário de questões abertas trouxe uma vantagem significativa para a pesquisa. Essa técnica possibilitou o surgimento de informações inesperadas, ou seja, os sujeitos trouxeram mais informações por meio de comentários, explicações e esclarecimentos vindos de iniciativas próprias que enriqueceram o processo de análise dos dados.

Responderam ao questionário 195 licenciandos de um total de 256 (76%), todos alunos concluintes, a maioria de sétimo e oitavo períodos (85%), presentes em dia e horário de aulas, após autorização dos professores. Apenas um professor não permitiu a aplicação dos questionários, alegando que não podia perder tempo de sua aula porque seu conteúdo era extenso. Nesse caso, foi procurado um professor de outra disciplina, mas da mesma turma. Uma das dificuldades encontradas foi conseguir horários e disciplinas em que estivesse presente o maior número de formandos, já que, geralmente, no final do curso, os estudantes não se encontram fazendo as mesmas disciplinas. Os questionários foram então aplicados com a presença do pesquisador em sala de aula, apenas em uma turma foi necessário deixá-los com o professor para que fossem aplicados em outro dia.

Uma vez feita a tabulação das questões fechadas ligadas ao perfil dos licenciandos, procurou-se definir uma forma para a análise das questões abertas sobre avaliação e formação de professor. Optou-se por uma leitura geral para estabelecer as primeiras impressões. Após várias leituras, procurou-se organizá-las conforme as “imagens” que se mostravam acerca das questões de formação e avaliação, com o intuito de obter uma aproximação ao objeto de investigação. As respostas obtidas foram agrupadas sem uma classificação prévia, e, progressivamente, foram feitas algumas classificações que pareciam mais significativas para o trabalho e também para os sujeitos. Os agrupamentos foram se dando por temáticas, ou seja, as respostas que discutiam uma mesma situação, mesmo com palavras e opiniões diferentes, ficaram juntas. Esse trabalho ocorreu após muitas leituras e releituras, afinal sempre acontecia, de certo modo, uma revisão da classificação feita. Vale reafirmar que, para esse momento de decodificação das respostas, contou-se com a participação de outra pesquisadora que muito contribuiu no sentido de favorecer a percepção dos pontos semelhantes entre as respostas dadas pelos licenciandos nos questionários. Essa participação foi bastante valiosa no sentido de favorecer momentos de reflexão, superando, de certo modo, o aspecto subjetivo que a pesquisa acadêmica às vezes nos proporciona e, em especial, a superação da dificuldade própria do instrumento ligado ao uso de questões abertas.

As respostas foram agrupadas por temáticas, mesmo quando não apresentaram opiniões convergentes. A frequência das respostas está registrada em gráficos indicativos dos agrupamentos que se apresentaram em cada uma das questões do questionário. Para tanto, levou-se em consideração cada aspecto mencionado pelos sujeitos e, por isso, o total das ocorrências nem sempre equivale ao total de respondentes, já que foi contada cada menção e não cada sujeito.

Optou-se pelo uso do questionário para atingir um maior número de sujeitos. No entanto, não foram esquecidos os limites ligados ao instrumento e, por isso, as entrevistas com os coordenadores representaram um complemento valioso.

O questionário proporcionou uma quantidade significativa de elementos para uma primeira análise, favoreceu parcialmente o alcance do objetivo principal desta pesquisa - conhecer com profundidade o processo avaliativo dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada, identificando experiências significativas, a partir de uma compreensão de avaliação dos estudantes das licenciaturas -, além de ter possibilitado identificar algumas relações entre o processo de formação de professores e a avaliação da aprendizagem.

Em linhas gerais, este estudo primou por um caminho investigativo em que os instrumentos serviram de apoio para o levantamento dos dados, de maneira que as análises pudessem transformar-se muito mais em uma produção reflexiva e não em um espelho da realidade. Portanto, o pesquisador foi parte integrante da realidade, já que não há neutralidade por parte de quem investiga, e o olhar que se faz está carregado de interpretações que refletem o posicionamento e as concepções dos atores envolvidos – dentre os quais, a pessoa que investiga.

No próximo capítulo, serão apresentados os dados que possibilitaram conhecer a realidade vivenciada pelos estudantes das licenciaturas no que se refere ao processo avaliativo durante sua formação profissional.

Capítulo IV

A avaliação educacional: o cotidiano dos cursos de formação de professores

*... a pedagogia, ao preocupar-se
tecnicamente com os exames e notas,
caiu numa armadilha que a impede de
perceber e estudar os grandes
problemas da educação*

Ángel Díaz Barriga

As questões da avaliação estão relacionadas com a forma de organização do trabalho escolar (ANDRÉ, 1990; FREITAS L., 1995). Se as relações escolares se dispõem de forma centralizada, também o ensino na sala de aula torna-se uma reprodução desse tipo de organização, e nesse ambiente encontra-se inserida a avaliação. Nas escolas, geralmente, “o professor determina desde a disposição física dos estudantes na classe até o uso do tempo de aula, a seqüência das atividades, o direito à fala, assim como aquilo que ele vai ou não ensinar e o que vai ou não fazer parte da avaliação” (ANDRÉ, 1990, p. 68). Parece que tem sido essa também a realidade no ensino superior. Tanto por meio das respostas dos estudantes quanto dos coordenadores, foi possível perceber a denúncia de um sistema avaliativo organizado de maneira autoritária e centralizadora, voltado mais para a verificação da aprendizagem do que para sua promoção, utilizando-se de instrumentos avaliativos restritos a provas e trabalhos com função de julgar o resultado final e não o processo da aprendizagem. Entretanto, um olhar mais atento permite apontar algumas evidências, mesmo que ainda tímidas e isoladas, de práticas avaliativas que buscam cumprir uma função de acompanhamento dos processos de ensino e de aprendizagem com o intuito de alcançar melhores resultados para os estudantes das licenciaturas.

Nesse capítulo pretende-se apresentar a cultura avaliativa presente nas licenciaturas, evidenciando-se as condições propícias para que os estudantes adquiram um domínio teórico/prático sobre avaliação, a partir da ótica dos alunos e dos coordenadores dos cursos pesquisados. Serão foco desse capítulo as questões do questionário em que os estudantes tentam descrever: os procedimentos avaliativos; as experiências positivas e negativas; e a atitude de seus professores diante do desempenho ruim de seus alunos, ou seja, o tratamento dado aos resultados da avaliação. Por parte dos coordenadores, além de serem tratadas as mesmas questões acima, serão descritas as principais dificuldades relacionadas à avaliação, a concepção de avaliação presente nos documentos (projeto político pedagógico) dos cursos, a importância da avaliação para os professores, o quando ela ocorre, a forma como ocorre, o

conteúdo da avaliação e, por fim, quem toma as decisões acerca dos procedimentos avaliativos no interior dos cursos pesquisados.

Esse capítulo traz à tona uma síntese analítica das “falas” de alunos e professores coordenadores dos sete cursos de licenciatura da instituição pesquisada e possibilita uma aproximação a uma realidade complexa, conflituosa, permeada por práticas contraditórias e pouco investigadas, no que se refere à relação entre formação de professores e à avaliação educacional.

1- O perfil dos estudantes dos cursos de licenciatura

Responderam ao questionário 56 alunos do curso de Geografia, de um total de 62 (90%); 57 do curso de Pedagogia, de um total de 69 (83%); 32 do curso de Ciências Biológicas, de um total de 40 (80%); 15 do curso de Educação Física, de um total de 37 (41%); 08 do curso de Física, de um total de 10 (80%); 13 do curso de Matemática, de um total de 19 (68%) e 14 do curso de Química, de um total de 19 (74%); totalizando 195 respondentes, de um total de 256 (76%) formandos dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada, conforme Gráfico 1.

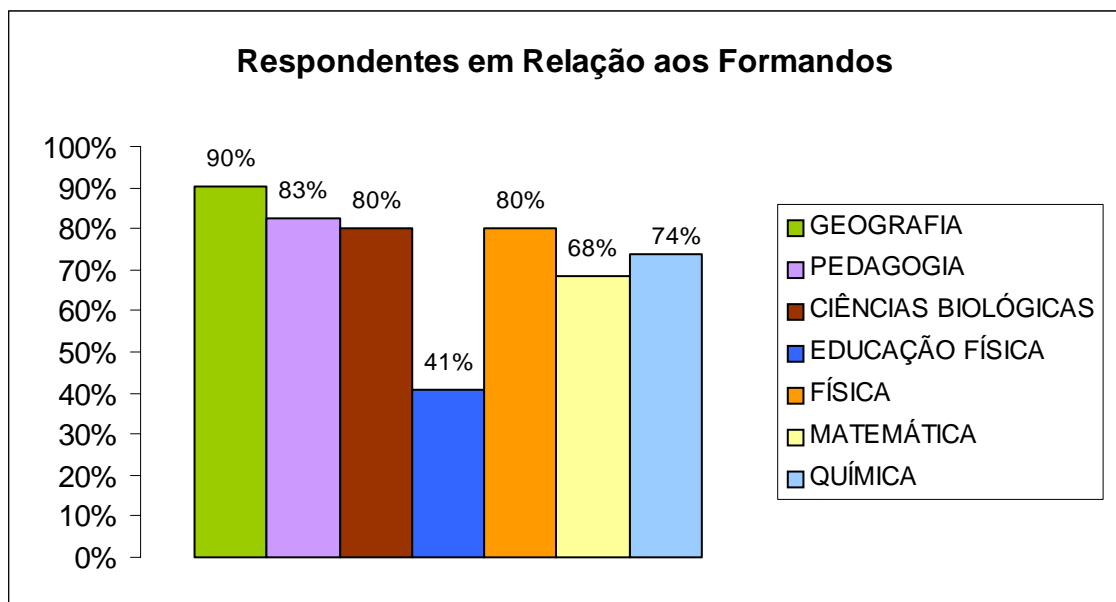


Gráfico 1 – Sujeitos pesquisados em relação aos formandos dos cursos de licenciatura do ano de 2004

Os sujeitos da pesquisa encontravam-se, em sua maioria, cursando o último período ou ano do curso (81%)¹¹, equivalente ao oitavo e décimo períodos ou quarto ano, conforme Gráfico 2. Os licenciandos em fase de conclusão de curso foram escolhidos porque poderiam

¹¹ Dois cursos são anuais e os outros cinco, semestrais.

contribuir de maneira mais efetiva para a pesquisa, por já terem passado por praticamente todas as disciplinas propostas pelo curso e terem experimentado, por mais tempo, o ambiente avaliativo a eles proporcionado.

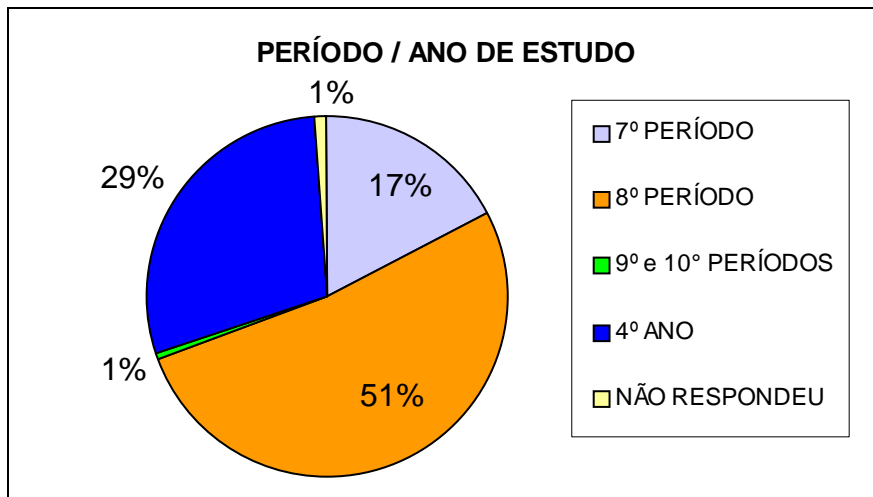


Gráfico 2 – Período/Ano de estudo dos licenciandos

Quanto à faixa etária, a maioria (78%) dos estudantes encontrava-se por volta de 26 anos, o que revela um perfil de estudantes jovens. Essa predominância aconteceu em todos os cursos como pode ser observado no Gráfico 3. Pelo jeito, a profissão docente ainda representa uma perspectiva para os jovens, apesar dos baixos salários e da conseqüente desvalorização profissional na sociedade atual.

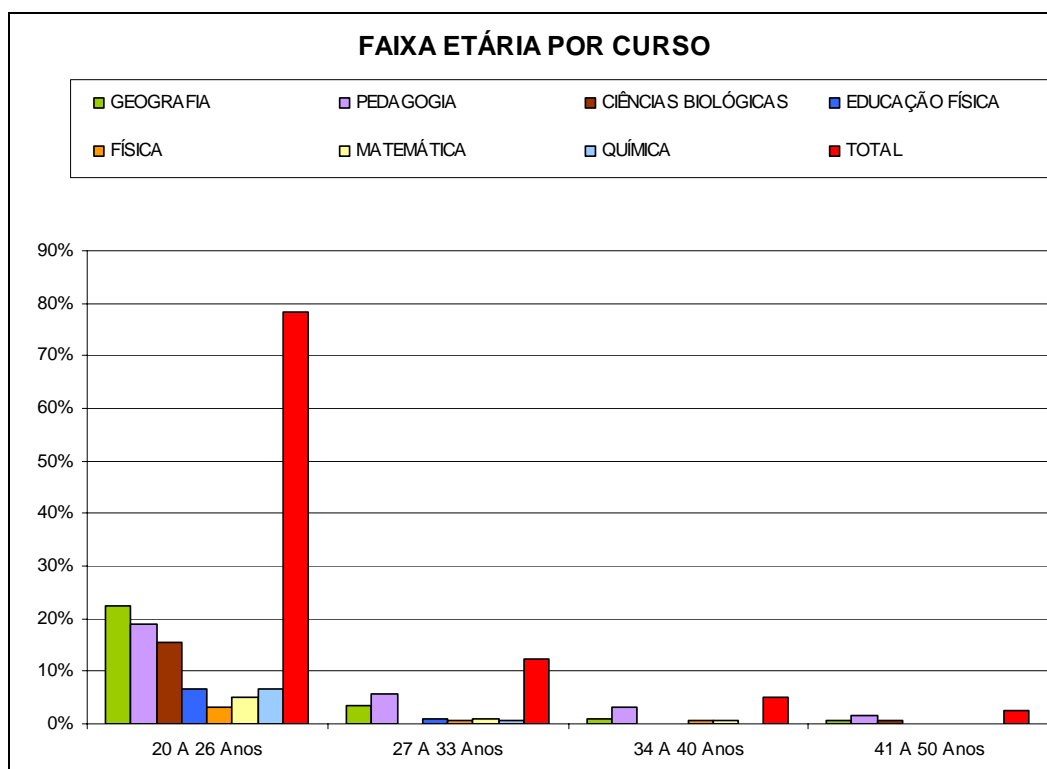


Gráfico 3 – Faixa etária por cursos

Verificou-se ainda que 36% dos sujeitos tinham uma jornada integral de estudos, basicamente estudantes das exatas e biomédicas. Os outros 36% faziam seus cursos à noite, 16% eram do período diurno vespertino e 7% do diurno matutino, 2% responderam que pertenciam ao período da manhã e noite e 3% não responderam (Gráfico 4).

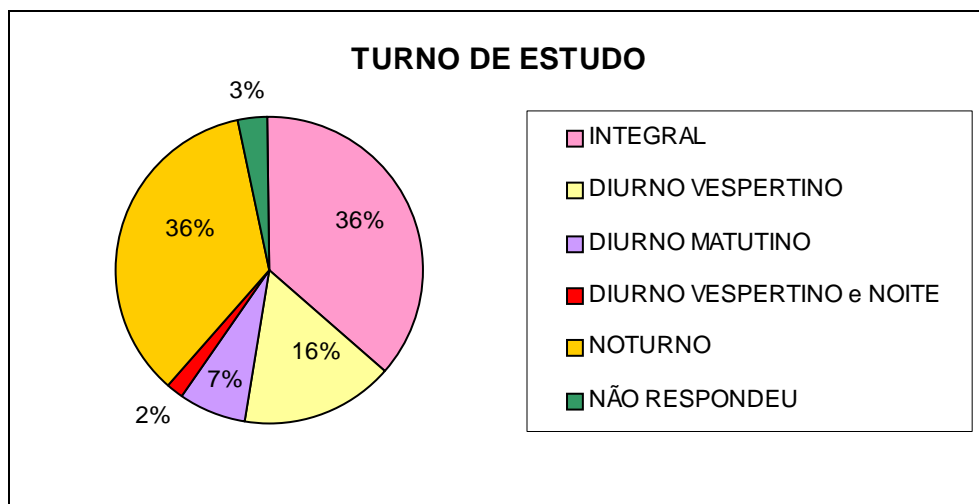


Gráfico 4 – Turno em que estudam os licenciandos

A maioria dos licenciandos (52%) ingressou na instituição pesquisada em 2001 e previa concluir o curso em 2004; 23% ingressaram em 2000, também com previsão de conclusão em 2004; 15% ingressaram em 2001, mas com previsão de conclusão em 2005; os demais (10%) variam com ingresso desde 1997 a 2003 e previsão de conclusão tanto em 2004 quanto em 2005. O Gráfico 5 revela que os licenciandos formam-se em tempo médio de cinco anos em praticamente todos os cursos. Apenas 10% fazem o curso em um período maior do que cinco anos; vale destacar que os mesmos são estudantes dos cursos de Matemática, Física e Ciências Biológicas, justamente os cursos com tradição de apresentar maiores índices de reprovação (Quadro 2, anexo D/CD-ROM). Esse dado indica ainda que a maioria dos estudantes das licenciaturas não teve reprovações; se teve, as reprovações não alteraram seu período normal de estudos.

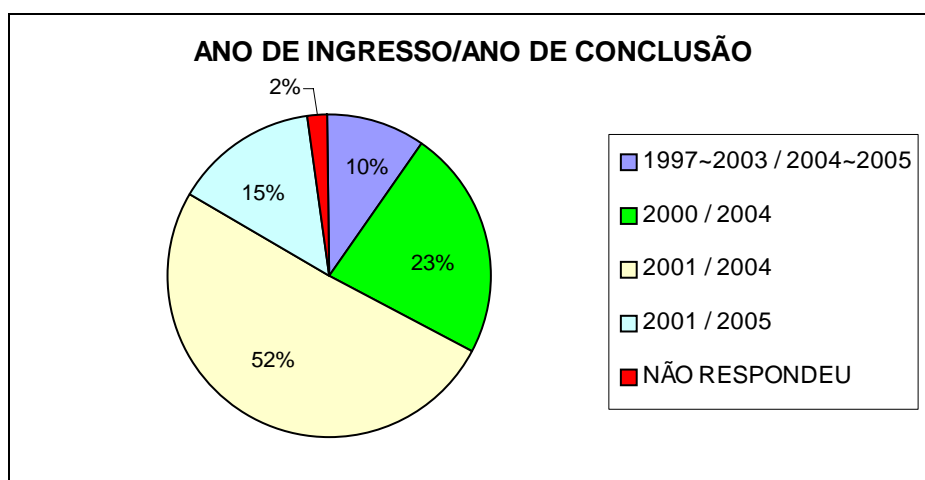


Gráfico 5 – Ano de ingresso e de conclusão do curso

Constatou-se também que 115 (59%) estudantes trabalhavam. Isso confirma a tendência de estudantes trabalhadores procurarem cursos de licenciatura. Geralmente esses cursos são mais acessíveis porque permitem conciliar trabalho e estudo, tanto por serem oferecidos em períodos parciais, e muitos deles no noturno, quanto por haver uma idéia, durante o processo seletivo, de que cursos de licenciatura são menos concorridos e por isso menos exigentes. Desse modo, faz parte da realidade dos cursos de licenciatura a presença de estudantes trabalhadores, o que, em muitos casos, significa estudantes com pouco tempo para o estudo, o que pode acarretar maiores dificuldades de aprendizagem. É importante constar também que dos 115 que trabalhavam, 61 já atuavam na área de educação, o que equivale a 53% (Gráfico 6). Os outros 54 estudantes trabalhavam em outras áreas bem diversas - comércio, vendas, telemarketing, academias, dentre outros (Quadro 2, anexo D/CD-ROM).

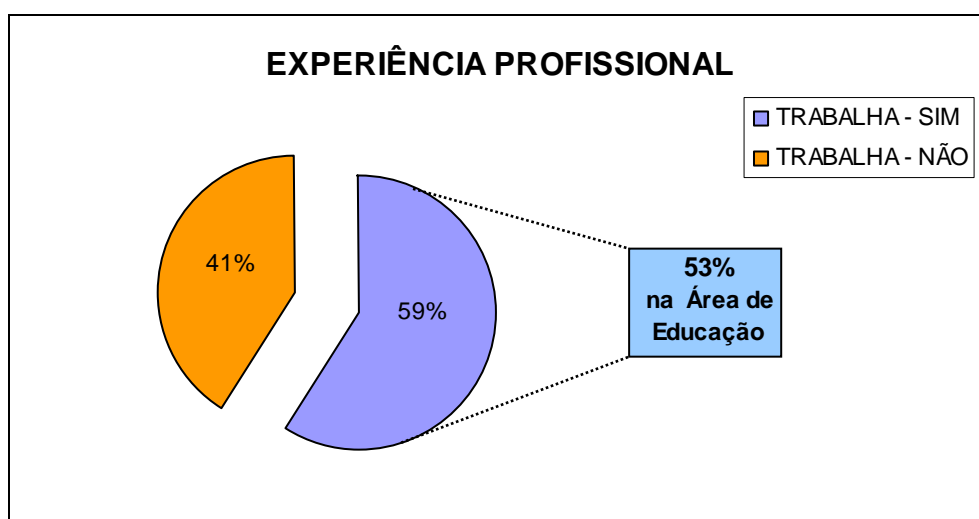


Gráfico 6 – Experiência profissional, inclusive na Educação

Dos 61 estudantes que trabalhavam na área de educação, 17 (28%) atuavam na educação infantil; 11 (18%) nos anos iniciais do ensino fundamental e 06 (10%) no ensino médio. Os outros 26 (43%) relataram que ou atuavam em todos os níveis, ou em pelo menos dois níveis, em cursos de preparação para o vestibular, secretarias de escolas ou ainda em projetos educacionais, e 2% não responderam este item (Gráfico 7).

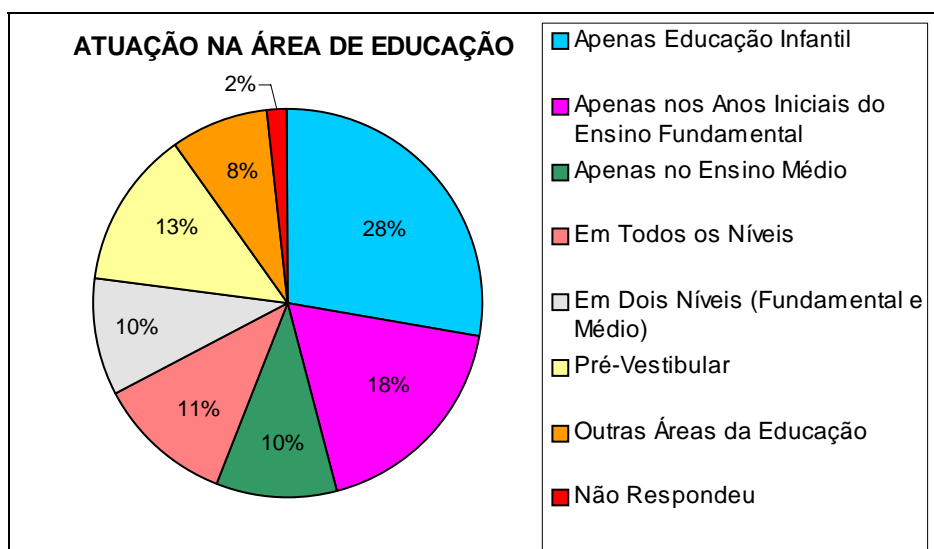


Gráfico 7 – Área de atuação na Educação

Apesar de já atuarem na educação, a maioria ainda era iniciante na carreira docente, 52% atuavam há apenas dois anos, enquanto que 26%, entre dois e cinco anos, 13% tinham experiência superior a cinco anos, e 8% dos sujeitos não responderam (Gráfico 8). Esse dado é relevante para este estudo já que as experiências profissionais certamente fazem parte do processo de formação e, com certeza, aqueles que já trabalhavam nas escolas, mesmo que não atuassem como professores, já vivenciavam experiências educacionais, tanto positivas quanto negativas, ligadas às questões da avaliação da aprendizagem, e, desse modo, já traziam conhecimentos tanto teóricos quanto práticos sobre a temática da avaliação.

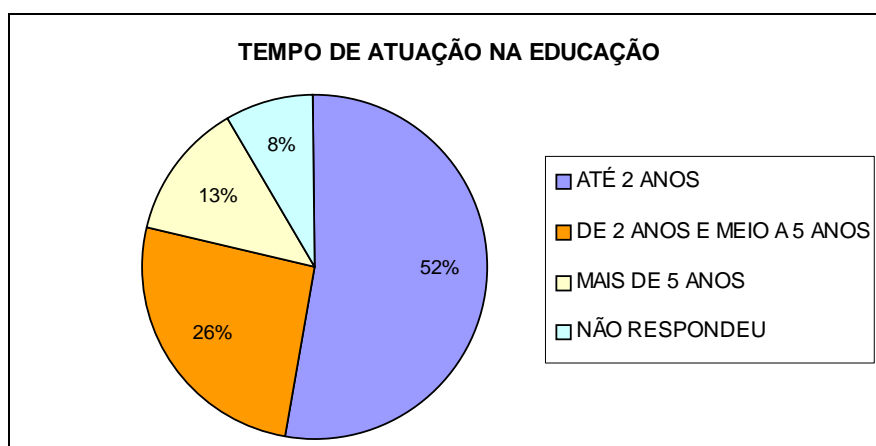


Gráfico 8 – Tempo de atuação na área de Educação

Foram esses, portanto, os sujeitos que participaram da pesquisa e ajudaram a explicitar o cotidiano avaliativo no interior de seus cursos, bem como as aprendizagens teórico-práticas a eles proporcionadas. Por meio das respostas desses sujeitos, foi possível analisar as perspectivas de aprendizagens no campo da formação do professor avaliador. Tal perspectiva pretende considerar a forma como esses cursos atendem às necessidades de seus estudantes, jovens (78%), a maioria trabalhadora (59%), muitos já atuantes na área da educação (53%), uma parte frequentadora do noturno (36%) e outra parte, de período integral (36%), já em conclusão de curso (81%), no que se refere à formação do professor avaliador.

2- A avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores

Ao responder sobre como foram avaliados durante sua formação profissional, os estudantes tiveram a oportunidade de discutir e reforçar situações já há muito denunciadas pela extensa produção sobre avaliação educacional nos últimos anos. Não foi diferente entre os coordenadores dos cursos.

2.1- Como os licenciandos são avaliados durante sua formação profissional: uma prática centrada nos instrumentos avaliativos

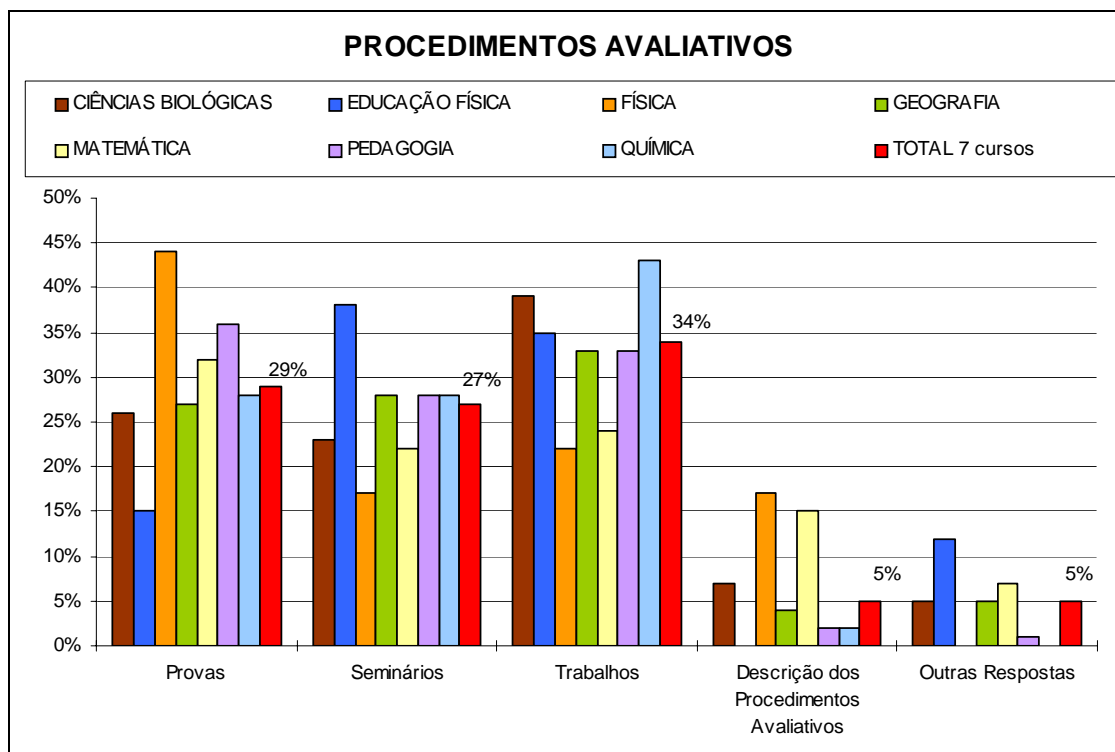


Gráfico 9 – Procedimentos avaliativos utilizados nos cursos de licenciatura

Segundo os licenciandos¹², a avaliação em seus cursos se baseia em trabalhos (34%); provas (29%); e seminários (27%). Os coordenadores dos cursos confirmam essa constatação. Apenas o coordenador dois afirmou que os seminários são práticas mais comuns nas disciplinas pedagógicas, pois os professores de seu curso dificilmente propõem atividades avaliativas em grupo. Segundo esse coordenador, essa é uma prática mais comum na área de humanas, e, para ele, talvez seja esse o motivo de os cursos das exatas terem mais reprovações do que os cursos das outras áreas.

Na verdade, as respostas dadas a essa questão causaram uma certa surpresa. De maneira geral, os licenciandos detiveram-se nos instrumentos e nas técnicas mais utilizadas para realizar a avaliação. Poucos foram os que descreveram de maneira mais minuciosa os processos avaliativos. Para essa questão foi deixado um espaço maior no questionário (quatorze linhas, enquanto que para as demais, seis linhas). Entretanto, os estudantes não utilizaram mais do que três linhas em média, sendo uma para cada procedimento citado.

¹² As porcentagens referem-se ao número de vezes em que o instrumento foi citado pelos estudantes das licenciaturas e não à quantidade de respondentes.

Como esse estudo focalizou os cursos que formam professores, esperava-se que os sujeitos conseguissem apresentar uma visão mais ampla sobre as práticas avaliatórias por eles vivenciadas, ou seja, que eles pudessem descrever e ou definir minimamente os critérios utilizados, os objetivos esperados, a metodologia e o conteúdo da avaliação, além, claro, dos instrumentos (provas, testes, trabalhos etc) e, especialmente, o tratamento dado aos resultados da avaliação. Parece que o entendimento dos estudantes acerca dos processos avaliatórios restringe-se aos instrumentos. As respostas dadas à outras questões do questionário também mantiveram esse entendimento.

Já os coordenadores conseguiram ampliar, apresentando uma descrição mais detalhada, o que possibilitou uma percepção maior sobre a complexidade do processo avaliativo, trazendo à tona os conflitos e as dificuldades impostas pelas práticas avaliativas mais rígidas e tradicionais no interior das licenciaturas. Em alguns casos foi possível perceber, inclusive, uma compreensão mais crítica sobre o papel da avaliação educacional.

Considerou-se importante organizar os dados que, mesmo de forma incipiente, deram algumas informações sobre a dinâmica do processo avaliativo, e, por isso, este se tornou um agrupamento intitulado **Descrição dos Procedimentos Avaliativos**, com 5% das ocorrências (Gráfico 9). Nessa classificação, foram organizadas as respostas que, mesmo indicando novamente os instrumentos - trabalhos, provas e seminários -, deixam pistas mais esclarecedoras sobre como foram utilizados. Apesar de serem respostas simples, foram além da mera citação dos instrumentos utilizados e por isso permitem uma aproximação maior à realidade pesquisada.

Nessa descrição, os sujeitos disseram que foram avaliados por meio de seminários em grupos, através dos quais eram debatidos temas específicos que se complementavam com os dos outros grupos. Os seminários, que poderiam ser escritos, orais ou ambos, consistiam num tema dado para o grupo e, em alguns casos, poderiam ser feitos individualmente. Em relação aos trabalhos realizados, estes aconteciam durante toda a disciplina e eram previamente marcados e com orientação do professor quando necessário.

Quanto às provas, os alunos mencionavam que eram discursivas, geralmente muito extensas e impossíveis de serem feitas dentro do tempo da aula - dois horários de cinquenta minutos. Eram elaboradas com base em listas de exercícios, aplicadas ao final do período, sempre marcadas com antecedência, às vezes compostas por cinco ou seis questões, o que era considerado por eles um número pequeno de questões. Segundo os alunos, os professores passavam a matéria, davam listas de exercícios e, com base nelas elaboravam as provas, as

quais eram aplicadas ao final de cada unidade de conteúdo. Na correção, alguns professores consideravam o raciocínio do aluno e não tiravam os pontos todos porque a resposta final não estava correta. Entretanto havia também professores que tiravam o ponto porque o resultado final estava incorreto, mesmo que o raciocínio não estivesse errado. Segundo eles, as provas não eram discutidas em grupo após a correção, os professores geralmente não retornavam ao aluno os seus erros para que pudessem melhorar. A revisão da prova era feita fora do horário de aula.

E ainda, como parte desse agrupamento, alguns estudantes disseram que havia grupos de discussões realizados com toda a turma, e que estes eram espaços em que os alunos faziam comentários sobre um tema. Segundo eles, haviam também avaliações periódicas em sala, ou seja, todas as aulas tinham um trabalho avaliativo feito no mesmo dia, que valia nota, [normalmente poucos pontos] e a participação individual era considerada. Em geral, os pontos possíveis eram divididos em quatro: provas, seminários, trabalhos e participação em sala. Sempre eram avaliados através de notas e estas eram supervalorizadas.

Apesar de, também aqui, os estudantes continuarem restringindo os processos avaliativos aos instrumentos, alguns detalhes permitem explicitar a presença de um “modelo” bastante restritivo quanto à função essencial da avaliação.

É interessante constatar, ainda, que o pequeno grupo de estudantes que descreveu o processo avaliativo apresentou mais aspectos negativos do que positivos. A descrição denuncia as práticas arbitrárias dos professores em se tratando de avaliação, especialmente no que se refere às provas. Além disso, nota-se que dentro de um mesmo curso há realidades vivenciadas de formas diferentes pelos estudantes. Por exemplo, no curso de Matemática, um aluno disse que professores tiram nota por uma resposta incorreta e não consideram o raciocínio ao longo do processo de resolução de uma questão; outro aluno reconhece o contrário, ou seja, professores que consideram todo o raciocínio.

Considerar apenas a resposta final de um exercício, sem olhar para o processo ou mesmo sem perguntar pelo caminho que levou o estudante àquela resposta, parece ser a prática mais comum. No entanto, realizar o oposto revela indícios de mudanças no sentido de valorizar o processo da aprendizagem, pois é através dele que o professor pode perceber as dificuldades de seus alunos e tomar alguma atitude no sentido de ajudá-los a superar suas dificuldades, pelo menos deveria ser esse o papel formativo da avaliação. Como sugere Sordi (2005, p. 122),

O professor pode, por meio de sua forma de mediação, construir um trabalho pedagógico altamente eficaz, mas ele próprio terá de romper com a visão de avaliação ainda hegemônica que se orienta pelo eficientismo e valorização do produto em detrimento do processo. O destaque que damos a essa dimensão será recuperado ao aprofundarmos seus impactos na forma de planejar o trabalho docente, em que o medo de não saber fazer diferente e o receio de perder o controle sobre a situação podem conspirar para a manutenção de práticas de avaliação concentradoras de poder no professor e, portanto, pouco eficazes para produzir mudanças naquilo que se definiu como qualidade de ensino na graduação.

No agrupamento **Outras respostas**, 5%, foram incluídas as respostas diferentes dos itens acima citados - por exemplo, os procedimentos avaliativos vivenciados foram: pontualidade, frequência, auto-avaliação, atuação em sala de aula como estagiário, participação, portfólio, dentre outros (Quadro 3, anexo D/CD-ROM). Vale ressaltar que sua ocorrência foi pelo menos cinco vezes menor do que os trabalhos, provas e seminários, e que essas práticas não acontecem em todos os cursos, por exemplo, nos de Física e Química.

Essas outras formas de avaliação podem significar tentativas de superação das práticas meramente verificativas, no entanto, sabe-se que não basta mudar as formas, faz-se necessário tomar um posicionamento acerca dos resultados apontados pelos instrumentos. Afinal, caracterizam um processo avaliativo crítico muito mais as ações para transformar a realidade constatada do que o tipo de instrumento utilizado. Nas palavras de Vianna (2000, p.18): “A avaliação educacional é uma reflexão, ou melhor explicitando, é uma auto-reflexão sobre a origem e os condicionamentos sociais de um problema, que precisa ser esclarecido e solucionado, a partir da identificação de suas raízes aprofundadas no humano social”. Desse modo, é preciso recriar uma nova cultura avaliativa, e isto “é conquista pessoal, posto que expressa a disposição individual de se manter em campo produzindo as condições objetivas e subjetivas necessárias à mudança coletiva” (SORDI, 2001, p. 176-177).

2.2- Avaliação da aprendizagem: lembranças que marcam o processo formativo

Por meio das experiências vivenciadas pelos estudantes, buscou-se ampliar o olhar sobre as práticas avaliativas e a formação de professores. Os licenciandos foram instigados a responder qual a melhor e a pior forma de avaliação por eles vivenciadas em seus cursos. Também nas respostas a esse item prevaleceu a informação sobre a técnica e não a dinâmica de como ocorreu a experiência de avaliação. Aqui foi possível identificar uma das contradições presentes no “jeito tradicional” de se avaliar. Ao mesmo tempo em que a prova

aparece como a pior forma de avaliação, é também tida como a melhor. Nas duas questões, a prova apareceu com o maior índice de ocorrências entre os agrupamentos feitos, ou seja, como pior forma de avaliação atingiu 63%, e como melhor forma atingiu 26% (Gráficos 10 e 11).

Essas duas perguntas foram feitas tendo como base os estudos de Chaves (2003) sobre avaliação no ensino superior. Segundo a pesquisadora, esses questionamentos possibilitaram uma maior compreensão de que os estilos avaliativos vivenciados expressam concepções que nem sempre estão explícitas tanto para o professor quanto para o aluno. Em função disso, os alunos, muitas vezes, se submetem e aceitam regras que são estabelecidas pelos professores sem que haja discussões prévias, e, por causa dessa submissão, restam-lhes as “estratégias de sobrevivência” (CHAVES, 2003). Desse modo, os alunos vão sobrevivendo e se adaptando às “maneiras” de avaliar de cada professor. Essa habilidade de adaptação possibilita aos mesmos identificar práticas avaliativas que trouxeram marcas negativas, mas, por outro lado, trouxeram também experiências que os ajudaram e por isso foram lembradas como positivas. De qualquer modo, tanto as lembranças positivas quanto as negativas foram meios de denunciar práticas que causaram bloqueios psicológicos ao longo de suas trajetórias escolares. Assim, como afirma Perrenoud (1999, p. 10)

Quando resgatam suas lembranças de escola, certos adultos associam a avaliação a uma experiência gratificante, construtiva; para outros, ela evoca, ao contrário, uma seqüência de humilhações. Tornando-se pais, os antigos alunos têm a esperança ou o temor de reviver as mesmas emoções através de seus filhos. As questões que envolvem a avaliação escolar, no registro narcísico, tanto naquele das relações sociais quanto no que diz respeito às suas conseqüências (orientação, seleção, certificação), são demasiado abrangentes para que algum sistema de notação ou de exame alcance unanimidade duradoura. Há sempre alguém para denunciar a severidade ou o laxismo, a arbitrariedade, a incoerência ou a falta de transparência dos procedimentos ou dos critérios de avaliação. Essas críticas levantam invariavelmente uma defesa das classificações, apesar de sua imperfeição, em nome do realismo, da formação das elites, do mérito, da fatalidade das desigualdades [...].

Desse modo, identificar as experiências boas e ruins dos sujeitos foi uma forma encontrada para explicitar as concepções de avaliação presentes nos cursos de formação de professores e, com isso, sua cultura avaliativa.

2.2.1- A pior forma de avaliação vivenciada pelos estudantes das licenciaturas

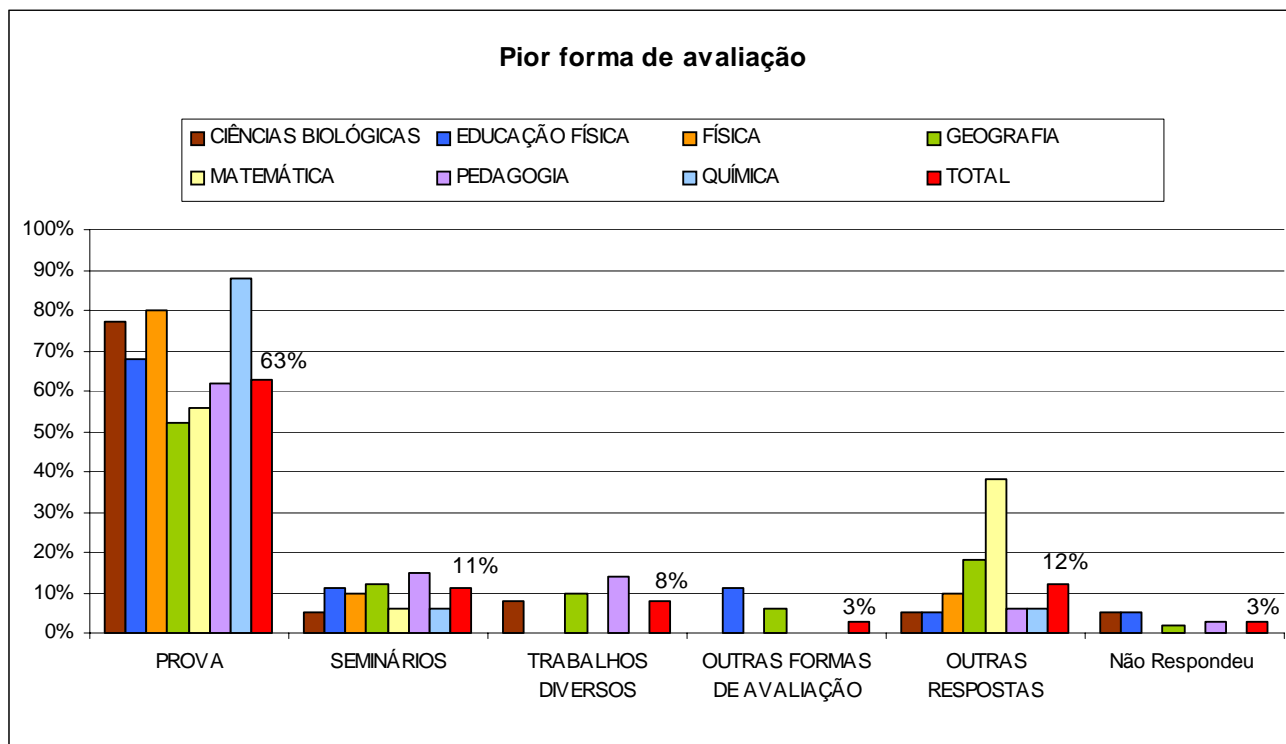


Gráfico 10 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura por meio das experiências negativas de avaliação

As experiências negativas confirmam o entendimento dos estudantes sobre avaliação como sinônimo de provas, seminários e trabalhos. Essa questão mostrou que, em 63% das ocorrências, os alunos rejeitaram as provas, grandes responsáveis pelas marcas e “traumas” da avaliação - muito mais punitiva do que formativa. O destaque nessa questão é que, geralmente, os alunos não apenas citavam a prova, mas deixavam algum comentário que evocava a denúncia de uma prática arbitrária e severa, voltada para a certificação. Esses comentários favoreceram uma análise mais detalhada do papel que a prova tem tido historicamente no processo educacional, de modo geral, e nas licenciaturas especialmente.

Segundo os licenciandos, as provas proporcionaram uma experiência ruim porque eram provas tradicionais, sem consulta, eram escritas e individuais, com conteúdos específicos e não gerais, exigiam muita memorização, “decoreba” e eram carregadas de pressão psicológica, “um horror”. Muitas vezes incluíam perguntas que davam margem para várias interpretações, eram confusas. Eram provas dadas com a fiscalização do professor, sem permissão para ir ao banheiro, as carteiras eram enfileiradas, seguidas de ameaças por parte do professor. As provas dissertativas / discursivas eram muito extensas, englobando toda a matéria e, muitas vezes, abordavam os assuntos pouco, mal e até nem trabalhados. Os alunos

disseram que faziam provas não compatíveis. Disseram ainda que, durante a aula, o professor explicava o conteúdo de forma simples, mas nas provas exigia explicações complexas, não discutidas em sala de aula. Já as provas escritas, com consulta, apresentavam perguntas confusas, longas, geralmente aquelas em que só davam uma chance e, se não houvesse decoreba não conseguiam responder. As provas eram ruins também quando cobravam o conteúdo do semestre todo com uma única questão. Os alunos afirmavam que as provas em forma de jogo eram uma tortura, pois davam dez minutos para a resposta e faziam sorteio do aluno para responder. Afirmaram ainda que na avaliação tinham que colocar o que o professor pensava e não o entendimento do aluno. Foi negativo também fazer poucas provas no semestre e com alto grau de dificuldade, ou seja, as provas não tinham intenção de avaliar, mas sim de "derrubar" o aluno. Durante a correção da prova escrita, o professor criticava e rabiscava as provas com caneta vermelha, desconsiderando as reflexões dos alunos. Os enunciados pediam a opinião pessoal, e na correção o professor cobrava a opinião do autor. Muitas vezes, o professor nem entregava os resultados.

Diante desses relatos, o que se torna mais negativo parece ser o fato de as provas exigirem muita memorização, dito por 13% dos estudantes como "provas de decoreba". Apenas os cursos de Matemática e Química não mencionaram esse item como um aspecto negativo. Depois desse item, 7% consideraram as provas muito extensas, especialmente as que englobavam toda a matéria. Os estudantes do curso de Química foram os que mais reclamaram dessa situação, cerca de 59%. As provas consideradas tradicionais foram lembradas por 7% dos estudantes. Chama a atenção o fato de 3% dos licenciandos considerarem a prova uma experiência negativa porque são cobrados conteúdos não vistos em sala, o que não deixa de ser um elemento importante a ser levado em consideração. Essa prática foi também constatada nas pesquisas realizadas por Sordi (1993) e Chaves (2003). Segundo Sordi (1993), há discrepância entre o que é dado em sala de aula e o que é cobrado nas provas, o professor cobra além do que ele ensinou, e os alunos denunciam essa situação. As reclamações dos alunos de graduação são frequentes, e essa realidade explicita a dicotomia entre ensino e avaliação. Segundo Chaves (2003), essa prática revela falta de planejamento por parte dos professores e ausência de objetivos para encaminhar suas aulas.

Os estudantes indicaram também as experiências em que eles não tiveram acesso aos resultados da prova [Curso de Geografia], ou mesmo sofreram pressão psicológica de várias formas, inclusive através das carteiras enfileiradas e avisos ameaçadores (Quadro 6, anexo

D/CD-ROM). Tal realidade confirma o uso do poder como distorção do processo avaliativo, algo muito próprio das práticas tradicionais de avaliação.

De maneira geral, essa descrição permite visualizar uma prática avaliativa baseada na aprendizagem reprodutiva, a qual privilegia a memória e a repetição acrítica das informações (ANDRÉ e PASSOS, 2001). Assim, os objetivos dessa formação não privilegiam a compreensão da realidade, nem a reflexão sobre esta realidade, dificilmente esses licenciandos terão condições seguras para tomar decisões críticas diante da realidade educacional a ser enfrentada por eles como professores da escola básica.

O agrupamento **Outras Respostas** (12%) é bastante diversificado, porque traz denúncias autoritárias sobre o processo avaliativo, comentários sobre decepções com as práticas de alguns professores, respostas em que os alunos diziam que não se lembravam. Segundo alguns estudantes, não houve experiências negativas; para outros, todas as experiências foram ruins. Ainda houve licenciandos que tentaram clarificar melhor as experiências negativas, quais sejam: decorar textos sem importância; ter um professor que pensava que sua matéria era a mais importante, e por isso o aluno tinha que se dedicar somente a ela; atividades impostas pelo professor; a forma tradicional, talvez porque também os estudantes eram tradicionais; a postura de alunos e professores [estes fingiam que ensinavam e os primeiros fingiam que aprendiam]; aquelas avaliações em que todos os alunos se saíam mal, e o professor não queria saber onde foi o erro, se dele ou dos alunos. Além dessas “denúncias”, alguns relatos de situações ocorridas revelam um ambiente formativo não muito favorável para formar o professor avaliador:

Professora não deu nenhuma atividade e no final do semestre pergunta quanto deveria ser a nota do aluno (Estudante de Geografia).

Professora não dava aula e no final distribuiu nota para todos os alunos sem nenhum critério (Estudante de Geografia).

O professor forçou os alunos a comprarem um livro de sua autoria cobrando conceitos que exigiam o decoreba (Estudantes de Geografia).

Levar a prova para casa, ler um calhamaço de textos para responder e depois de duas semanas (prazo mínimo) e quatro semanas (prazo máximo) trazê-la de volta para o professor. Obs: Tive que pagar para esta prova ser feita porque não tive tempo de fazê-la e isto me deixou mal (Estudante de Geografia).

Foi quando fizemos um trabalho em sala, em que o professor saiu da sala e nós ficamos resolvendo. Depois ele voltou no final da aula e todos ganharam nota máxima (Estudante de Matemática).

Uma disciplina em que o professor já havia citado em sala de aula que iria nos reprovar e tive uma nota mínima e fui reprovado por 1 ponto (Estudante de Matemática).

A pior avaliação foi na matéria de matemática finita, onde o professor, ao corrigir minha prova, me deu zero numa questão, onde usei o raciocínio correto, cheguei quase até o fim da questão corretamente, e só porque não usei o teorema das linhas, que era o resultado final, ele não deu valor no meu raciocínio utilizado (Estudante de Matemática).

Os seminários apareceram com 11% das ocorrências e foram seguidos de comentários que revelavam práticas de professores que nem sempre sabiam trabalhar com esta técnica. Por meio da crítica dos estudantes, foi possível perceber a incompreensão do uso do seminário como forma de avaliação e até mesmo a sua pouca credibilidade como instrumento para dar subsídio ao professor para tomar decisões quanto ao desenvolvimento do aluno.

Segundo os estudantes, os seminários foram ruins porque havia interferência da professora durante apresentação, causando inibição e constrangimentos; em algumas vezes eles foram usados pelo professor como forma de “enrolar” a aula; os estudantes foram obrigados a apresentá-los sem saber o que era um seminário ou mesmo sem conhecimento prévio do conteúdo; o tema sempre foi proposto pelo professor; nem sempre havia o acompanhamento do professor; o professor cobrava o que ele mesmo não fazia; alguns aconteciam ao final do semestre valendo 100 pontos, sem chances para uma reelaboração. Além desses problemas, os estudantes apontaram também os limites da técnica, ou seja, a aprendizagem só acontecia para os alunos que preparavam o seminário; os temas foram abordados de forma superficial pelos alunos e mesmo assim foram considerados como aulas dadas e até cobrados em provas. Essa realidade foi confirmada pelos coordenadores:

Prática de seminários com procedimentos condenáveis. Geralmente os professores dividem o conteúdo em tópicos, conforme as unidades de seu programa, e cada grupo de alunos fica responsável por um dos tópicos, desde pesquisar as informações até levá-las para os outros alunos. Geralmente essa atividade se transforma em ensino e avaliação. Assim, toda a responsabilidade que era do professor passa a ser dos alunos, e ainda é uma forma de avaliação pobre, porque os alunos estão ainda aprendendo e são avaliados (Coordenador 5).

Já os trabalhos de diversos tipos foram tidos como negativos em 8% das ocorrências, porque eram extensos ou consistiam em resumos, fichamentos, resenhas, e nem sempre deixavam claros os objetivos dos professores. Já com uma porcentagem bem menor (3%), as outras formas de avaliação apontadas como experiências negativas foram auto-avaliação, aulas teste, frequência e estágios obrigatórios (Gráfico 10).

As experiências negativas explicitam a necessidade de estudar a avaliação, afinal a prática descrita parece bastante “contaminada” e muitas vezes preza as conveniências do professor, revelando uma distorção na função da avaliação como processo formativo. Pelos relatos vê-se que nem sempre há uma prática “honesta e transparente” por parte do professor com seus alunos, e isso acaba levando o estudante a criar “estratégias” de sobrevivência diante de um sistema perverso de avaliação e controle.

2.2.2- A melhor forma de avaliação vivenciada

Aqui procurou-se perceber quais experiências positivas os estudantes trazem em suas memórias dos cursos de formação profissional. Tais experiências possivelmente servirão como “modelo” em seu trabalho na educação básica.

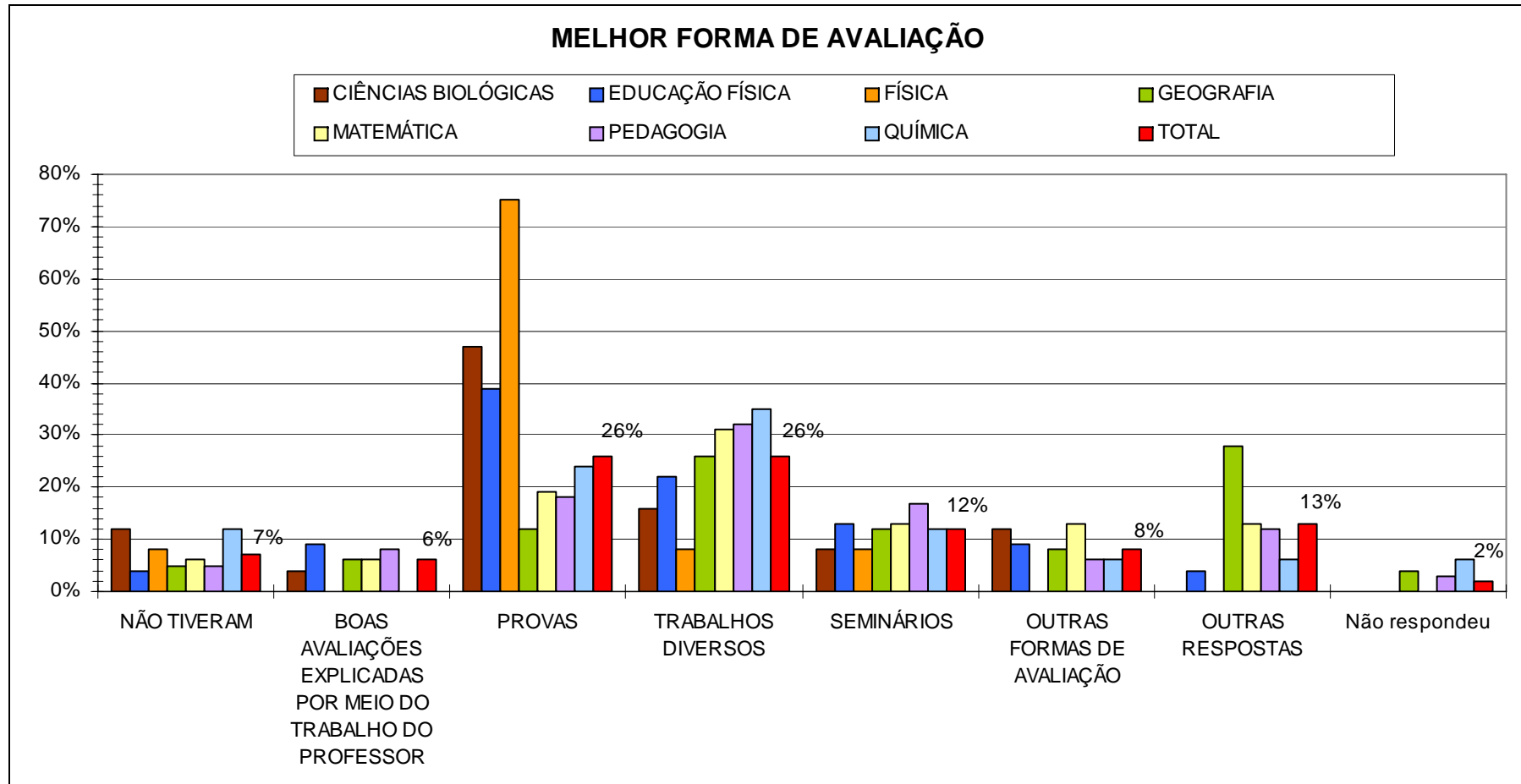


Gráfico 11 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura por meio das experiências positivas de avaliação

Os licenciandos apresentaram como boas experiências de avaliação as provas (26%) que fizeram ao longo de seus cursos, com características diversas; os trabalhos de diversos tipos (26%); os seminários (12%); outras formas de avaliação (8%), tais como: auto-avaliação, observação, participação, aulas práticas e fichas de observação (Gráfico 11). Além desses itens, organizou-se como **Outras Respostas** (13%) aquelas respostas que apenas davam indicações sobre os procedimentos avaliativos, mesmo que não dissessem como aconteceram de fato, tais como: a boa avaliação foi aquela em que o aluno construía seu conhecimento; que dava oportunidade de o aluno se desenvolver no processo através das aulas, da elaboração de artigos, sem a preocupação com a nota; as avaliações constantes, com o objetivo de melhorar o conhecimento do aluno; as que eram feitas em grupos, que possibilitavam reconhecer o erro e refazer a avaliação; quando o mais importante não era a nota e sim o conhecimento; que aconteciam de maneira diversificada e prazerosa; eram avaliações em que os alunos, junto com a professora, elaboravam os critérios a serem considerados; eram trabalhos que levaram os alunos a se interessarem pela aula. Ainda que esse agrupamento tenha aparecido apenas em alguns cursos [Pedagogia, Geografia, Matemática e Química], as respostas indicam fortes sinais de que há, nos cursos de licenciatura, tentativas de mudanças das práticas avaliativas mais tradicionais, e os estudantes, mesmo que em minoria, têm conseguido incorporar em suas concepções aspectos importantes dos processos avaliativos estudados. Essa constatação se fortalece através de algumas respostas que acabaram trazendo, mesmo que não perguntado, exemplos de disciplinas em que ocorreram experiências positivas de avaliação, ou seja, os estudantes citaram as disciplinas Didática, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino como exemplos que propiciaram as vivências das práticas acima relatadas, e é interessante observar que todas as disciplinas citadas estão ligadas à formação pedagógica dos licenciandos. Possivelmente nessas disciplinas eles estudaram teorias de avaliação e também vivenciaram “novas” experiências avaliativas.

É importante registrar que 7% das ocorrências indicam que os estudantes não tiveram nenhuma experiência positiva em seus cursos de licenciatura. Em alguns, casos eles apontavam que as experiências alternativas só aconteciam na teoria. Esse grupo confirma o estudo de Ludke e Mediano (1992), quando identificaram que uma das dificuldades dos professores do ensino fundamental para lidar com a avaliação é que, durante sua formação profissional, eles praticamente não vivenciaram ou nem mesmo tiveram informações sobre esta temática. O ambiente vivido nos cursos de licenciatura deveria ser um dos aspectos

relevantes durante o processo de formação dos professores. Entretanto, pelo menos nesse caso, isso não ocorreu.

Outro item considerado no agrupamento ligado a melhor forma de avaliação diz respeito às respostas relacionadas com o trabalho do professor. Segundo 6% dos sujeitos, a forma como o professor agia proporcionava boas experiências avaliativas. Por meio dessa classificação, foi possível perceber o aspecto conflituoso e contraditório gerado pelas práticas avaliativas. Nesse item foram citados tanto os professores que desenvolveram ações que ajudavam os estudantes, porque demonstravam carinho e colaboração, quanto ações que também ajudavam porque eram mais severas e exigentes, e por isto foram propiciadoras de boas experiências avaliativas, por exemplo: “o professor dava notas extremamente baixas e marcava horário para discutir a prova, mas depois aumentava a nota”; “o professor era durão e coerente com o que falava”.

Ainda segundo os licenciandos, suas experiências foram positivas porque a professora realizava diferentes formas de avaliação durante todo o ano; a professora sabia passar o conteúdo de forma motivante; após ter feito uma prova ruim, a professora reunia os alunos e trabalhava novamente os conteúdos, tirando as dúvidas e depois fazia outra prova; a professora retomava o conteúdo; a professora criticava seus alunos de maneira carinhosa e construtiva; o professor tirava dúvidas durante a prova; tratava os alunos como filhos, apontava as falhas e os pontos positivos; o professor avaliava o processo de aprendizagem, levando em conta o progresso do aluno e seus pontos de dificuldade; e o professor avaliava a forma de pensar do aluno.

Nesse agrupamento, também foi possível perceber uma visão de uma avaliação formativa, contínua, processual, voltada mais para a aprendizagem do que para a punição; reafirmando o estudo de Chaves (2003), quando ela indica uma certa maturidade por parte dos alunos da graduação acerca de uma concepção mais crítica de avaliação. Afinal, ao optar por essas experiências, alguns alunos explicitam ações desenvolvidas por seus professores, próprias da avaliação formativa, tais como:

A professora realizava diferentes métodos de avaliação (Geografia e Pedagogia);

Após ter feito uma prova ruim, a professora reuniu os alunos e trabalhou novamente os conteúdos, tirando as dúvidas e depois fizemos outra prova (Pedagogia);

O professor apontava as falhas e os pontos positivos (Geografia);

O professor avaliou o processo de aprendizagem, levando em conta o que o aluno melhorou e seus pontos de dificuldade (Educação Física);

Professora retomava o conteúdo (Pedagogia);

Entre os coordenadores, as práticas avaliativas mais interessantes aconteciam quase que exclusivamente nas disciplinas pedagógicas, especialmente nos cursos de Química, Física, Matemática e Ciências Biológicas. As experiências relatadas foram seminários, exercícios feitos em casa, auto-avaliação discutida com os alunos, as diferentes atividades que incentivavam a produção de material concreto, portfólio, memorial, monografia com defesa pública, projetos de intervenção, trabalhos de campo; as atividades que podiam ser refeitas várias vezes pelos alunos, e só ao final o professor atribuía uma nota; uma proposta denominada de Ensino vivenciado, na qual os alunos procuravam aplicar os conhecimentos teóricos aprendidos. Além dessas, foi apresentada uma proposta interessante desenvolvida em uma disciplina de Metodologia de Pesquisa que, conforme o coordenador,

Na disciplina Metodologia da Pesquisa, aconteceu uma experiência de auto-avaliação. Foi combinado com os alunos, desde o início do semestre, que não iria atribuir notas, mas que eles estariam sendo avaliados o tempo todo e deixava bem claro para eles que quem avalia não sou eu, quem avalia é a sociedade. No início, eles teriam uma série de atividades não obrigatórias, e o desempenho dos alunos nessas atividades seria avaliado em vários momentos. A cada quinze dias, os oito grupos formados se reuniam em horário próprio, com a presença do monitor ou minha para refletir sobre os motivos do desempenho constatado. Foram discutidos itens como freqüência, concentração, entrega de trabalhos, pontualidade, dificuldades com o conteúdo, se estavam entendendo ou não e os prováveis motivos, quanto ao trabalho em grupo, etc. Geralmente, ao final dos encontros, os alunos perguntavam sobre a nota que teriam, e era possível trabalhar com eles sobre a importância de fazer a avaliação e de serem também avaliadores. Foi feito um balanço desse trabalho em três parciais, e foi possível perceber um amadurecimento dos alunos por terem vivenciado os conflitos e tentado resolvê-los. Além disso, a cada tipo de trabalho a serem realizados, eles eram responsáveis por elaborar os critérios. Nessa disciplina, ainda, os alunos têm oportunidade de vivenciar experiências acadêmicas exigidas na pesquisa por meio de apresentação dos resultados por eles investigados, com a participação de todos como avaliadores e como apresentadores, além de ter uma banca de professores convidados, com filmagens das aulas e preparação de todo um ambiente para tal (Coordenador 5).

Vale destacar que os coordenadores dois e sete afirmaram que não existia nenhuma experiência que fuja do “tradicional”, pelo menos não que eles soubessem.

Os relatos dos coordenadores fortalecem as evidências de que há tentativas significativas no sentido de se alterar as práticas avaliativas vigentes, as quais acabam alterando também as relações entre alunos e professores por meio do diálogo, da discussão e

da participação coletiva. Entretanto, de maneira geral, o grande mérito das experiências positivas ainda está centrado nos instrumentos, e a prova mantém o seu papel de destaque.

2.3- O tratamento dado aos resultados da avaliação

É complicado tratar esta questão porque geralmente a nota é lançada no final do semestre, daí não temos aula mais e fica por isso mesmo. Os resultados são dados pela internet ou afixados nas portas das salas dos professores (Estudante de Geografia).

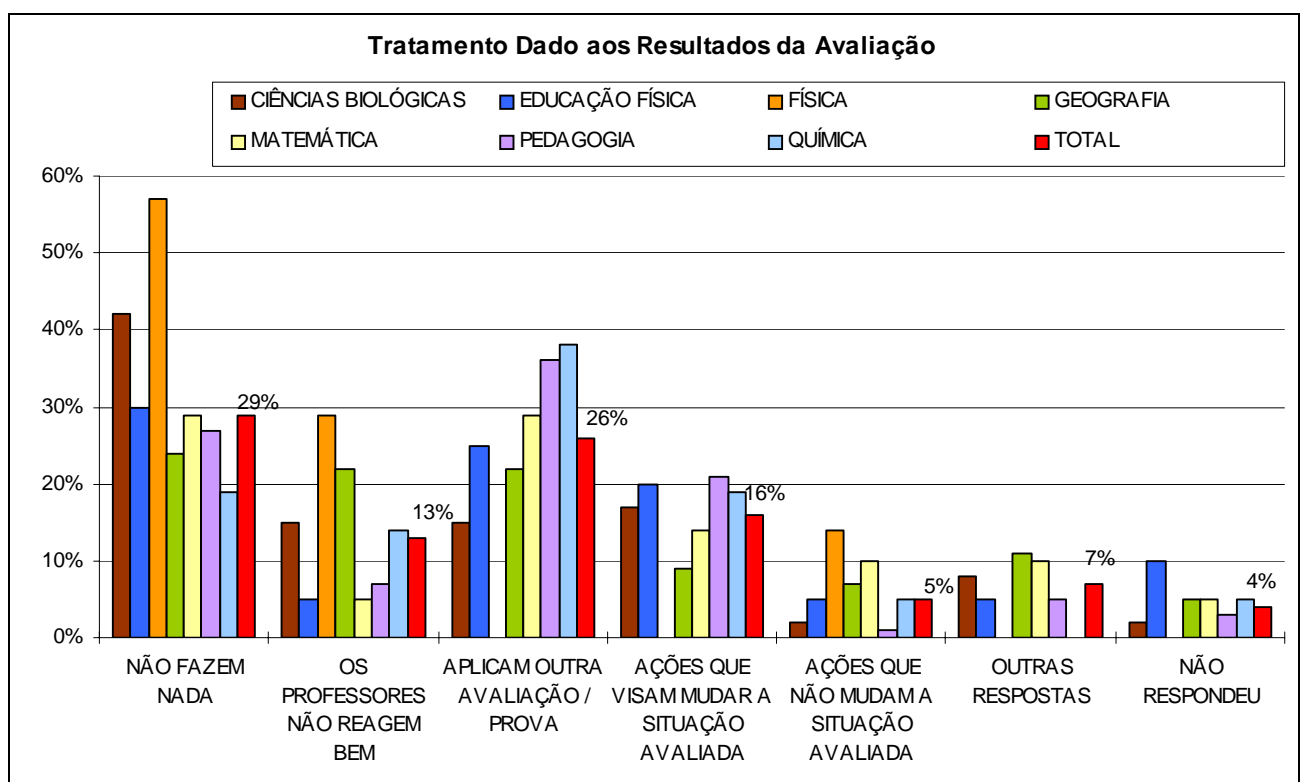


Gráfico 12 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado aos resultados da avaliação, por parte do professor

O objetivo desse item foi verificar o trabalho dos professores quanto ao tratamento dado aos resultados da avaliação nas licenciaturas. Ações de professores que tentam modificar a situação avaliada, no sentido de ajudar o aluno a superar suas dificuldades, representam um importante aprendizado para os licenciandos. No entanto, a situação mais comum encontrada no desenrolar desta pesquisa, foi a de professores que apenas faziam o registro dos resultados e depois continuavam seu trabalho como se nada tivesse acontecido. Os estudantes pouco mencionaram sobre o fazer de seus professores após a aplicação das provas ou de qualquer outra atividade avaliativa. Desse modo, ou os estudantes não perceberam as ações de seus

professores como parte dos procedimentos avaliativos, ou esses professores não tomaram atitudes perante os resultados da avaliação.

As respostas dos licenciandos sobre como o professor age quando um número significativo de estudantes na sala de aula não obtém resultados positivos trouxeram uma certa dificuldade de classificação, pois muitos acabavam respondendo a mesma coisa, mas com outras palavras. Mesmo assim, o agrupamento foi feito a partir da seguinte classificação: os professores não faziam nada, o que obteve o maior índice das ocorrências (29%); ou os professores apenas aplicavam uma outra prova (26%). Nesse grupo, os estudantes descreveram as ações dos professores voltadas apenas para melhorar a nota, ou seja, diante de um desempenho insuficiente, o professor aplicava uma nova avaliação, aqui entendida como prova (Gráfico 12). Dar uma prova substitutiva, diminuir o número de pontos, dar uma nova chance são ações que, com certeza, não caracterizam uma avaliação, apenas atendem ao objetivo de classificação e certificação. Entre alguns coordenadores, essa prática foi confirmada.

Geralmente tentam rever, e, onde existe dificuldade, os professores trabalham dando outra atividade avaliativa para suprir a carência (Coordenador 6).

Há uma tentativa de ser processual, mas como ocorre é mecânico. Os trabalhos são refeitos não com o objetivo de melhorar a aprendizagem, mas de apenas melhorar a nota, assim os resultados são ainda utilizados apenas para aprovar ou reprovar. Essa avaliação é usada só para melhorar o produto, para melhorar a nota, então ainda acaba sendo produto (Coordenador 7).

Foi feito um agrupamento também daquelas respostas que indicavam que o professor fazia alguma coisa para tentar mudar a realidade avaliada (16%), ou seja, quando o professor tentava rever o processo, rever o conteúdo dado, dialogava com os estudantes, dentre outras. Segundo os estudantes, na minoria das vezes foram discutidos e esclarecidos possíveis enganos quanto ao conteúdo dado, alguns professores reviam o processo, reestruturavam o conteúdo e possibilitavam refazer a avaliação. Nesses casos, o professor era mais acessível, aberto ao diálogo, indicava livros e, por isso, possibilitava melhorar os conhecimentos, inclusive a nota. Alguns professores procuravam saber o que havia acontecido, tentavam explicar o motivo, tomavam providências diversas, inclusive tentavam mudar a forma de ministrar a aula, geralmente havia diálogo e acabavam exigindo que o aluno estudasse mais. Mesmo que em minoria, como os próprios estudantes afirmaram, essa realidade revela que

havia tentativas de uma ação pedagógica voltada para uma prática de avaliação formativa no interior dos cursos de licenciatura. Tal realidade é também confirmada por um coordenador:

A maioria dos professores discute com os alunos os resultados, geralmente eles discutem os erros das provas (Coordenador 3).

As respostas que sinalizavam que os professores não reagem bem, ou seja, tinham uma reação de desagrado ou chamavam a atenção dos alunos, fizeram parte de 13% das ocorrências. Nessa classificação fica explícita a responsabilidade pelo fracasso, a qual recai sobre o estudante. As respostas dos alunos mencionavam ainda que, diante do desempenho ruim, o professor conversava ou fazia um “sermão”. Segundo os estudantes, o professor demonstrava desapontamento (Quadro 7, anexo D/CD-ROM). Fica difícil perceber em que sentido esse comportamento pode contribuir para o processo avaliativo, dificilmente este “desabafo” do professor ajudará seu aluno a vencer suas dificuldades de aprendizagem.

Na classificação considerada como **Outras Respostas** (7%), foram incluídas as respostas mais gerais e que não se aproximavam de nenhuma das outras classificações, tais como: geralmente não ocorre desempenho ruim no curso; os alunos não sabem sobre o seu desempenho; professores aprovam alunos reprovados por um ou dois pontos; não se lembram sobre o tratamento dado por seus professores ao desempenho ruim.

Por fim, foram agrupadas respostas indicativas de ações de professores, que não geravam mudança alguma (5%), por exemplo: os professores reprovam quando há desempenho ruim; fazem algumas considerações nas vistas de provas; “no semestre seguinte, colocam um professor que amenize a situação” (Curso de Matemática); redistribuem os pontos (Quadro 7, anexo D/CD-ROM). Nesse grupo, aparecem pequenas ações paliativas que concretizam o sistema avaliativo de classificação e não de promoção das aprendizagens, e, na verdade, são ações praticamente somadas ao não fazer nada. Nesse item, os que não responderam a questão representaram 4% (Gráfico 12).

Sobre essa temática, encontramos vários comentários interessantes, mas um deles destaca-se, porque diz que os estudantes nem ficam sabendo de seu desempenho, a não ser no final do semestre pela Internet ou por cartazes publicados nas portas das salas dos professores (Quadro 7, anexo D/CD-ROM). O que esperar de práticas como essa no que se refere ao processo avaliativo? Que função tem a avaliação diante de uma realidade como essa? Mais uma vez confirma-se o caráter meramente classificatório das práticas avaliativas que acontecem no interior dos cursos de licenciatura.

Quando os licenciandos foram instigados a descrever os procedimentos avaliativos vivenciados em seus cursos (Gráfico 9), o tratamento dado aos resultados da avaliação em nenhum momento foi mencionado. Esta constatação torna coerentes as respostas dos alunos a esse questionamento, quando 29% das ocorrências revelam que seus professores nos cursos de licenciatura costumam “fazer nada” se a maioria da turma tem um desempenho ruim na avaliação. Alguns coordenadores dos cursos também confirmam essa assertiva. Segundo eles, em muitos casos, não se faz nada, os professores apenas continuam seu trabalho e dão um novo conteúdo.

Se o resultado é muito ruim, geralmente é porque a turma também é considerada como sendo muito ruim, então não se faz nada, passa-se para frente na matéria. Não há um feedback para o aluno. Não há uma discussão dos resultados. Aplica-se a prova, publicam-se os resultados e passa-se para frente (Coordenador 1).

Quanto aos resultados, em relação às notas, há um descontentamento grande. Não há um índice muito grande de notas muito boas. Alguns professores discutem os exercícios na lousa com os alunos, mas a maioria, creio eu, não faz isso. Outro problema é que uma minoria de docentes demora muito para devolver os resultados para os alunos. A avaliação da avaliação não é comum em nosso curso. Às vezes tem aluno que tem muita dificuldade, mas alguns alunos talvez não estejam realmente no curso certo (Coordenador 2).

Atualmente não acontece nada, mesmo porque não temos tido tempo para puxar este tipo de discussão (Coordenador 4).

É possível afirmar que, em geral, as práticas avaliativas são de aferição dos resultados e servem apenas para classificar, aprovar e reprovar os estudantes, ou seja, sua função é de certificação e não de diagnóstico para a promoção das aprendizagens. A maioria das respostas obtidas nos questionários expressa uma experiência de avaliação muito circunscrita aos aspectos de mera constatação dos resultados. Os estudantes enxergam a avaliação como uma atividade que busca configurar o rendimento do estudante. Tal perspectiva reduz a avaliação ao estágio de aferição ou verificação da aprendizagem, sem grande sentido tanto para o aluno quanto para o professor.

Segundo Luckesi (1995), a prática mais comum dos professores é de apenas verificar a aprendizagem. Ou seja: ensina-se um conteúdo; aplica-se uma prova sobre o assunto dado; corrige-se a prova segundo o número de acertos e nunca segundo o número de erros cometidos, os quais acabam sendo esquecidos; publica-se o resultado; e, independente dele, passa-se adiante dando um novo conteúdo. Segundo Luckesi (1995), essa prática não é de

avaliação, mas sim de verificação. Isso significa que os resultados não são tratados como deveriam.

Desse modo, os professores dos cursos de licenciatura praticam verificação e não avaliação da aprendizagem, afinal, como dizem os licenciandos, os professores “lavam as mãos”, “simplesmente passam para frente”, “não há nenhuma manifestação, tudo fica como está” (Quadro 7, anexo D/CD-ROM).

Pelo jeito, a avaliação praticada nas licenciaturas ainda traz marcas de uma avaliação punitiva, meramente verificativa. Essa perspectiva é denunciada tanto por estudantes quanto por alguns coordenadores, os quais admitem que o poder do professor de decidir a vida acadêmica do estudante está marcado por sua posição demasiadamente arbitrária durante o processo avaliativo.

O resultado serve apenas para marcar o poder. O aluno se sente ameaçado, ainda tem medo de fazer denúncias de outros problemas porque sabe que pode ser prejudicado por meio da avaliação. A avaliação é uma arma na mão do professor desde o primeiro dia de aula (Coordenador 5).

Na verdade, a avaliação não se encerra na verificação, é preciso apontar as ações necessárias para transformar a realidade avaliada, e essas ações não estão dissociadas do processo avaliativo. Avaliar significa tomar uma posição em relação aos resultados obtidos, exige uma ação ou um procedimento com o intuito de mudar situações de não aprendizagens para aprendizagens significativas (MENDES e RICHTER, 2003).

Apesar de as práticas avaliativas no interior dos cursos de licenciatura estarem basicamente voltadas para a verificação da aprendizagem, foi possível vislumbrar perspectivas no sentido de dar aos licenciandos, ainda que em doses homeopáticas, a oportunidade de vivenciar práticas de avaliação formativa com o objetivo de ajudar o aluno a superar suas dificuldades de aprendizagem.

Apenas uma, dentre as seis classificações das respostas ligadas ao tratamento dado aos resultados da avaliação pelo professor, demonstra práticas para além da mera verificação, e ela não ocorre em todos os cursos pesquisados. Mesmo assim, revela indícios de novas práticas e inspiração de outras que poderão surgir. As respostas dos estudantes e dos coordenadores das licenciaturas que expressam ações do professor em prol de uma mudança da realidade verificada, mesmo que de forma vaga, evocam sinais de resistência ao modelo dominante. Os professores, mesmo que na “minorias dos casos”, procuram refletir com os

alunos suas práticas e resultados da avaliação, favorecendo assim a ocorrência da avaliação formativa.

Autores afirmam que, quando os professores procuram mudar sua prática, tentando fazer diagnósticos no início de seu trabalho para ver a situação em que se encontram seus alunos, discutir coletivamente os critérios para o processo avaliativo, experimentar diferentes formas de se avaliar, e permitem que seu trabalho pedagógico faça parte do processo avaliativo, eles têm grandes possibilidades de superar dificuldades e desenvolver um trabalho mais eficaz no ensino superior (BITTENCOURT, 2001; SORDI, 2001; CHAVES, 2003; MENDES, 2005). Há, portanto, perspectivas para que o processo de formação de professores seja referência básica para se formar o professor avaliador.

De qualquer modo, mudar as práticas avaliativas não é algo fácil. Convive-se por décadas com uma avaliação repressiva, excludente, a qual está arraigada, e por isso permeia as práticas vigentes. Mesmo assim, os estudos sobre avaliação apresentam forte apelo para mudança das práticas meramente verificativas para práticas voltadas para o acompanhamento do processo de aprendizagem do educando, ou seja, práticas de avaliação propriamente dita.

Avaliar significa acompanhar todo o processo de aprendizagem do estudante e, necessariamente, tomar decisões sobre o que fazer com os resultados obtidos durante a verificação. O erro passa a ter importância para o acompanhamento desse processo, pois será ele um indicador significativo das condições concretas em que se encontra o aluno. Conforme Vasconcellos (1995, p. 43),

A Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades.

Construiu-se uma educação centrada na verificação, em que o importante é seu resultado, ou seja, a nota. A prática educativa “é atravessada mais por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (LUCKESI, 1995, p. 18).

É justamente a possibilidade de vivenciar práticas diferentes dessa realidade que pode levar os estudantes, futuros professores, a modificarem suas práticas no futuro. Afinal, Segundo Hoffmann (1993, p. 138), a avaliação nessa etapa da formação “é um fenômeno com características seriamente reprodutivistas”. Para ela, o modelo instalado nos cursos de formação de professores é o seguido pelos estudantes, muito mais do que as influências teóricas que eles possam sofrer ao longo de sua formação.

2.4- Erros e acertos: situações intrínsecas ao processo de aprendizagem

O tratamento dado aos erros e aos acertos durante a avaliação, apesar de não ter sido abordado por todos os sujeitos, representou também um dos elementos passíveis de análises das práticas avaliativas no interior dos cursos de licenciatura. Segundo 39% dos estudantes que responderam à questão sobre os erros, os erros eram tratados pelos professores das licenciaturas como motivo para punir seus alunos (87%), como parte da aprendizagem (5%) e como outras respostas (8%) (Gráfico 13).

Do total de respondentes, 32% falaram sobre os acertos. As respostas revelaram que os acertos fazem parte da aprendizagem (45%); pode ser mérito de quem o consegue ou mesmo do professor (21%); e pode ser muito valorizado, até como premiação ou como meta (27%). Em **Outras Respostas**, que compreende 6% das ocorrências, há respostas em que o acerto é até desprezado pelo professor ou mesmo tratado como uma mera obrigação do aluno (Gráficos 13 e 14). Vale destacar, ainda, a resposta de um estudante de Ciências Biológicas que disse que o acerto só acontece se o aluno fizer uma resposta “super completa”, ou seja, é muito difícil acertar (Quadro 7.2, anexo D/CD-ROM).

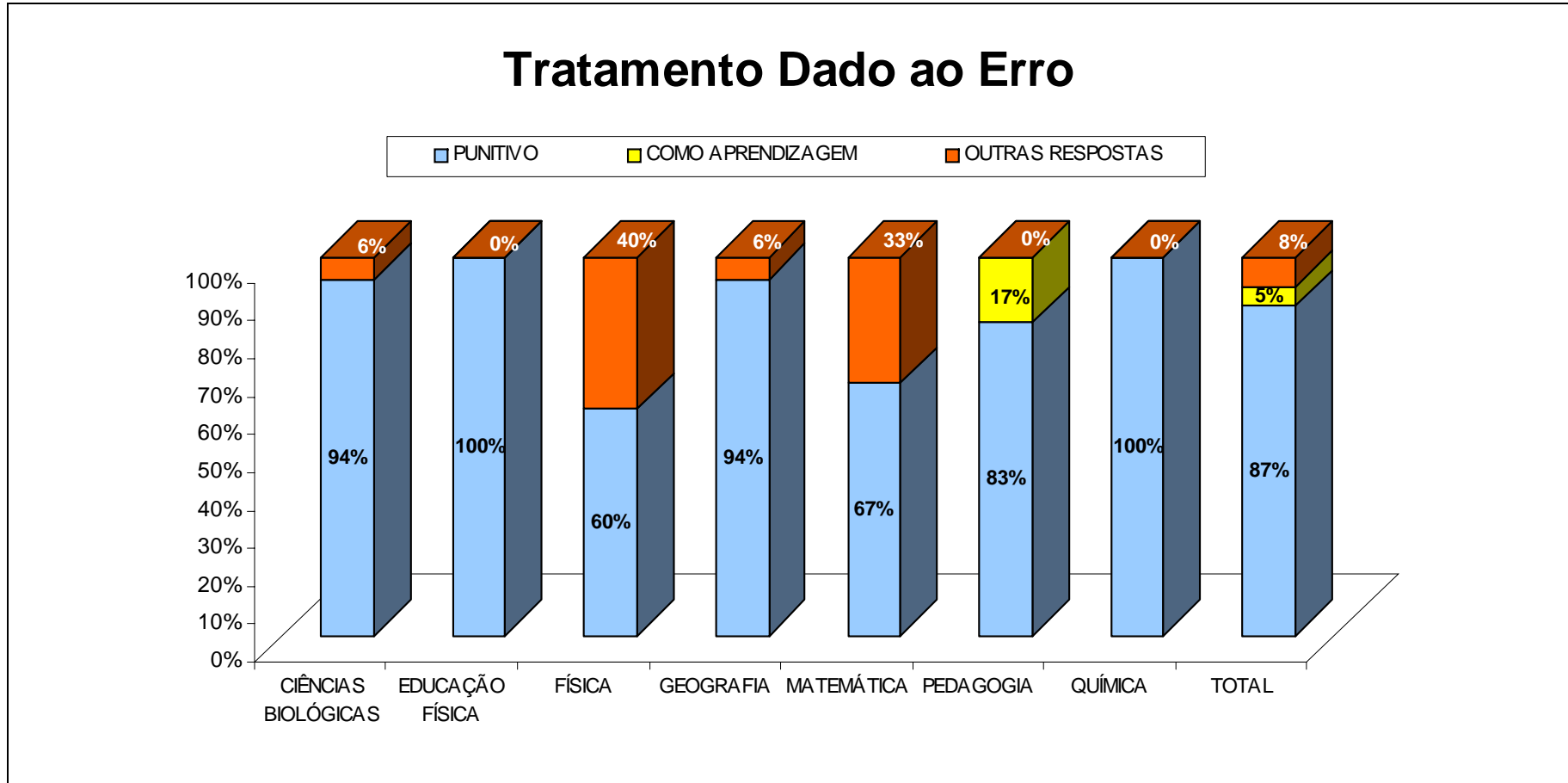


Gráfico 13 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado ao erro durante o processo avaliativo

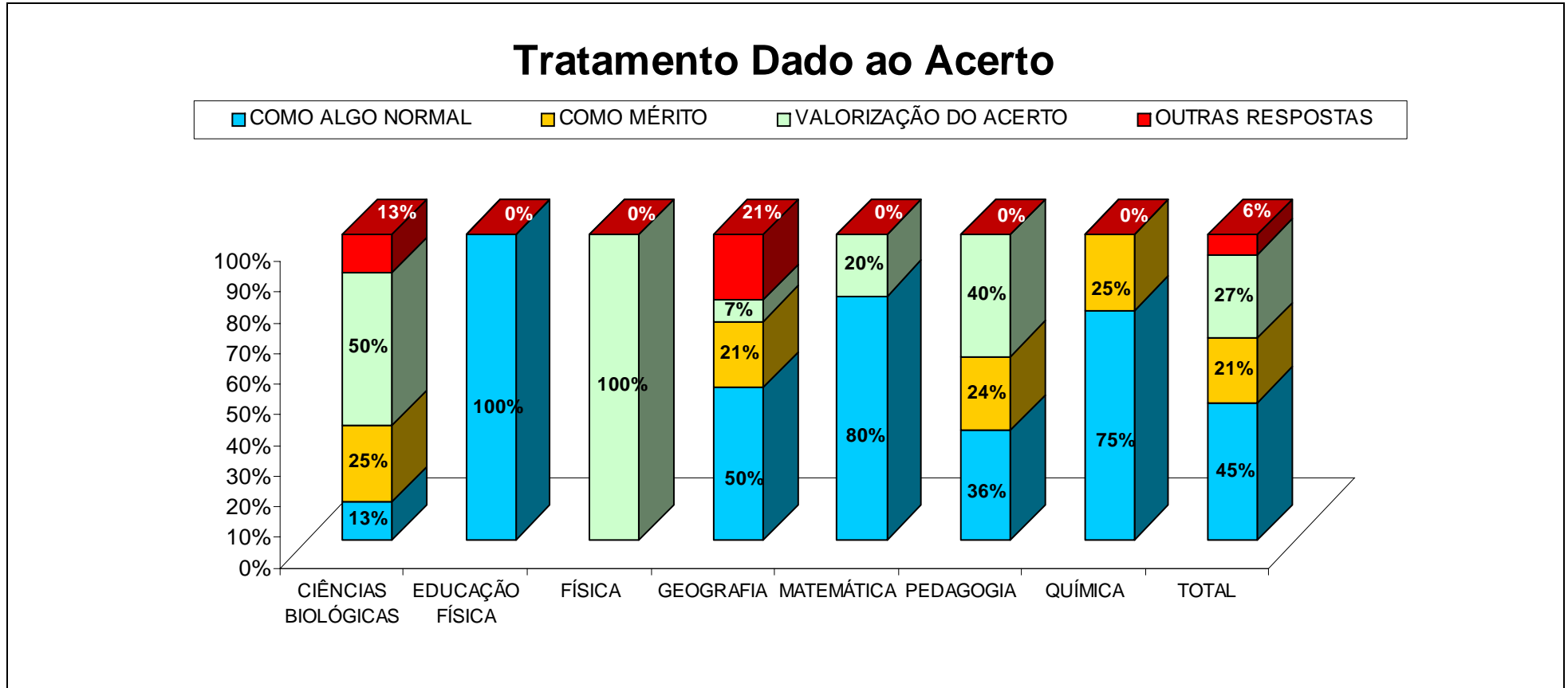


Gráfico 14 – A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e o tratamento dado ao acerto durante o processo avaliativo

Segundo Luckesi (1995, p.48), “As condutas dos alunos consideradas como erros têm dado margem, na prática escolar, tanto no passado como no presente, às mais variadas formas de castigo por parte do professor, indo desde as visíveis até as mais sutis”. Dentre os castigos mais conhecidos está a reprovação. No entanto, a forma como se lida com o erro tem suas raízes na sociedade que trata o erro como culpa, e, como tal, necessita de castigo, ou de punição. Numa perspectiva crítica de avaliação, o erro deve ser parte do processo de aprendizagem. Essa concepção sobre o erro foi destacada apenas pelo curso de Pedagogia, em 5% das ocorrências (Quadro 7.1, anexo D/CD-ROM). É preciso compreender as razões e a natureza dos erros e das dificuldades dos estudantes, pois só assim será possível ajudá-los a superar as dificuldades e promover a aprendizagem. Segundo Souza (1994, p. 148),

Na análise dos resultados da avaliação os acertos, erros, dificuldades, dúvidas que o aluno apresenta são evidências significativas sobre como ele está interagindo com o conhecimento. Tais resultados devem estar a serviço do desenvolvimento dos alunos, levando-o a um compromisso com a aprendizagem e não com o ‘alcance de média’ que lhe garanta aprovação.

Parece ainda difícil que o estudante de licenciatura compreenda o papel do erro como parte do processo de aprendizagem, pois as condições propiciadas pelos cursos não favorecem esse entendimento.

3- O que denunciam os estudantes das licenciaturas sobre o processo de perversão da avaliação

Ao responder o questionário sobre os procedimentos avaliativos vivenciados em seus cursos, os estudantes não perderam a oportunidade de denunciar práticas avaliativas há muito criticadas pela literatura, por isso considerou-se relevante apresentar estas denúncias como elemento facilitador da compreensão da cultura avaliativa vivenciada nas licenciaturas. Observou-se também que os estudantes do curso de geografia foram os que mais denunciaram as práticas arbitrárias e indesejáveis, não condizentes com a práxis da avaliação formativa. Foram selecionados alguns comentários dos estudantes sobre a avaliação praticada nas licenciaturas, que traduzem essa realidade:

O professor segue um livro texto qualquer; passa um monte de questões que provavelmente ele não resolveria nem a metade; cobra essas e outras questões do mesmo nível em provas (Estudante de Geografia).

São muitos trabalhos utilizados como instrumentos de avaliação, mas que na verdade não avaliam adequadamente (Estudante de Pedagogia)

Não adianta ser 100 na teoria e zero na prática (Estudante Pedagogia).

Na geografia isso não ocorre (referindo-se ao tratamento dado aos resultados da avaliação), pois aqui os professores fingem dizendo que ensinaram e nós, alunos, fingimos que aprendemos (Estudante Geografia).

Os seminários são interessantes, mas devem ser restritos aos que são bem explicados e avaliados com critérios prévios pelo professor (Estudante Geografia).

Os seminários são mal avaliados, faltam critérios ou não são claros (Estudante Física).

As pesquisas são interessantes e caminham para uma melhor relação entre teoria e prática, pena que algumas vezes é mal orientada (Estudante Geografia).

Os trabalhos têm um nível de dificuldade muito alto e valem pouco (Estudante Física).

Os professores estão precisando levar mais a sério a questão da avaliação, o problema é que no curso de matemática, a maioria (os professores do curso) só fez bacharelado, então quem sai levando a pior somos nós, alunos (estudante Matemática).

Na licenciatura os professores ficam somente discutindo o que seria o melhor para o ensino, mas eles nunca põem em prática este 'melhor' (Estudante Ciências Biológicas).

Alguns professores compreendem outras formas de avaliar, no entanto também são cobrados e exigido que façam avaliações quantitativas, por isso é difícil haver perspectivas de novas formas de avaliar (Estudante Geografia).

O sistema de avaliação não modificou nestes quatro anos de curso (Estudante Geografia).

Avaliação é para punir o aluno (Estudante Pedagogia).

Provas que fazem de conta que medem o conhecimento (Estudante Pedagogia).

As provas não levam em conta o entendimento do aluno (Estudante Pedagogia).

Esses trechos revelam aspectos não só ligados à avaliação, mas também ao trabalho do professor nas licenciaturas. Nessas “denúncias”, percebe-se que as licenciaturas carecem de discussão e de mudanças relacionadas não só ao fazer docente, mas, muito especialmente, à

organização do trabalho pedagógico. A mentalidade presente no ensino superior de que discutir questões pedagógicas é coisa para a educação básica precisa ser combatida.

De modo geral, os dados sobre as práticas avaliativas nas licenciaturas possibilitaram identificar uma cultura avaliativa limitada aos instrumentos provas, trabalhos e seminários e não aos processos. Uma avaliação marcada pelo autoritarismo, pela arbitrariedade por parte dos professores, pela centralidade nas decisões e pela severidade, com pouca contribuição para a reflexão sobre o seu trabalho na sala de aula.

A avaliação é um dos elementos do processo de ensino que melhor retrata a concepção de educação pela qual a escola se define e, por sua vez, traduz a concepção de sociedade. As práticas descritas pelos estudantes dos cursos de licenciatura estão majoritariamente, marcadas por uma educação que atende muito mais à exclusão do que à inclusão, muito mais à manutenção da ordem social estabelecida do que a sua transformação. Os estudantes se submetem às regras que lhes são impostas e o professor detém o poder de determinar o valor a ser atribuído aos seus alunos. Por causa desse poder, a ele cabe julgar, medir, avaliar. Dessa mesma forma, o professor prepara os licenciandos para que, quando professores, repitam essa mesma prática, garantindo-se assim, a manutenção da avaliação classificatória e excludente.

Capítulo V

O que aprendem os licenciandos sobre avaliação educacional

Avaliar é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar. A avaliação revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige, melhora e aumenta a eficiência

Paulo Freire

Este capítulo tem como objetivo explicitar o que os licenciandos, futuros professores, têm aprendido em seus cursos de licenciatura sobre avaliação da aprendizagem. Por meio das análises, pretende-se apontar as condições propícias para que alunos e professores discutam criticamente as questões ligadas à avaliação, no sentido de propiciar uma formação mais apropriada para o professor da educação básica, afinal,

Durante a formação inicial, por não realizarem reflexões consistentes sobre os pressupostos teóricos e ideológicos da avaliação educacional, os profissionais da educação não desenvolvem uma consciência crítica e acabam desempenhando uma prática reducionista de avaliação que se restringe à mera reprodução do sistema educacional vigente. O trabalho do professor estreita-se perigosamente quando ele concebe o processo avaliativo como uma ação meramente objetiva e imparcial, como uma simples constatação do desempenho do aluno (PEREIRA e MENDES, 2005, p. 40).

Pretende-se, mediante tais considerações, analisar as condições de aprendizagem dos licenciandos em relação a avaliação educacional como item curricular de sua formação e como vivência cultural ao longo do processo de aprendizagem no interior dos cursos de licenciatura da instituição investigada. Duas questões dos questionários serviram de referência para as análises: o que os alunos consideram como uma boa avaliação; e as aprendizagens que eles obtiveram ao longo de sua formação inicial.

1- O significado da avaliação educacional para os estudantes das licenciaturas

Pretende-se aqui apresentar as idéias que expressam a concepção dos licenciandos sobre avaliação. Essa temática foi organizada em quatro agrupamentos principais, quais

sejam: uma boa avaliação é aquela que visa a atender aos interesses e necessidades do aluno; é aquela em que o professor desenvolve ações para que seja boa, ou seja, diz respeito ao trabalho do professor; aquela que está ligada ao conteúdo e forma da avaliação; é aquela que está ligada a uma visão crítica de avaliação. Foi feito ainda um agrupamento considerado **Outras Respostas** como sendo aquelas respostas que não se assemelhavam com nenhuma das outras classificações e que geralmente foram mencionadas por poucos alunos. Por fim; foram agrupadas aquelas que não atendiam à pergunta, e por isso foram classificadas como as que os licenciandos não conseguiram responder (Gráfico 15).

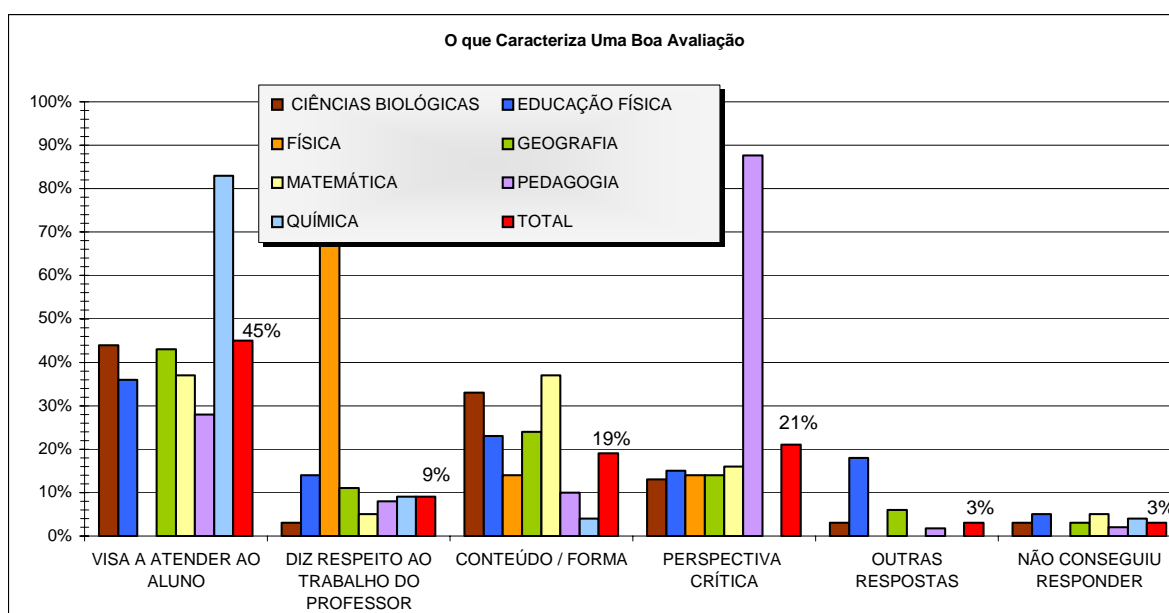


Gráfico 15 – Conceção de avaliação na perspectiva dos licenciandos

1.1- Uma boa avaliação é aquela que visa atender às necessidades do aluno

Para uma boa parte dos licenciandos, a avaliação está vinculada à possibilidade de atender suas necessidades como alunos (45%). Em todos os cursos focalizados pela pesquisa, prevaleceu um percentual alto nesse agrupamento. Segundo eles, uma boa avaliação deveria levar em conta seus interesses, não os desestimular, fazê-los pensar, refletir, avaliar seus conhecimentos, verificar o que eles realmente aprenderam, considerar

o seu desempenho; deveria também dar oportunidade para se expressarem, dentre outras respostas. Essa perspectiva é importante e denota um entendimento de avaliação como momento de aprendizagem. Entretanto, ainda nesse item, chamam a atenção as respostas que dão uma conotação de que uma boa avaliação deveria ser aquela em que o professor aceitasse “tudo” que o aluno conseguisse expressar (10%), ou seja, suas idéias, seu modo de pensar, seu esforço, sua participação e dedicação, independentemente do nível de aprendizagem (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). Tal visão sobre avaliação denota um tipo de perversão muito ligado à concepção de avaliação punitiva, ou seja, o que o aluno espera, na verdade, é que ele não seja punido porque se esforçou e deu tudo de si.

O papel da avaliação deveria ser o de averiguar as dificuldades para ajudá-lo a superar a condição de não aprendizado para um aprendizado de fato. Se o processo avaliativo não resultasse em punição para esse aluno, certamente ele não se importaria em “errar”, fazer novamente, buscar alternativas para mudar a situação, e, conseqüentemente, a idéia de que uma boa avaliação passa por ser “bonzinho com o aluno” não caberia em suas concepções. Afinal, como diz Vasconcellos (1995), ao avaliar não se pode jogar a água suja da banheira com o bebê dentro, o esforço deve ser de retirá-lo da banheira em melhores condições do que quando entrou.

Por trás dessa idéia, encontra-se um sistema avaliativo centrado na nota, na punição, na prova como instrumento quase que exclusivo para verificar a aprendizagem. Do que realmente o aluno reclama quando suas idéias são consideradas “erradas”? Será que o problema é o erro ou as ações dos professores frente ao erro do aluno? A idéia de que o professor deveria “aceitar e considerar o esforço” do aluno como critério de correção só é possível a partir de uma concepção de avaliação produto, que serve apenas para classificar o aluno, aprovando-o ou reprovando-o. Na realidade, essa situação demonstra mais uma das tantas “perversões” da avaliação (VASCONCELLOS, 1995), e, por isso, faz sentido o aluno reivindicar que seu esforço seja contabilizado entre os pontos da avaliação quantitativa ao invés de reivindicar que seus problemas de aprendizagem sejam superados.

Conforme Barriga (2000, p. 62), a forma como a avaliação está estruturada reflete o modelo da Pedagogia do Exame: “Uma pedagogia articulada em função da certificação, descuidando notoriamente dos problemas de formação, processos cognitivos e

aprendizagem”. De fato, conseguiu-se perverter a lógica da avaliação de tal forma que perdeu-se de vista sua função principal no processo de ensino e aprendizagem. Esta idéia, vinda dos licenciandos, permite prever uma perpetuação de uma avaliação centrada no produto final, podendo ser reproduzida por eles como futuros professores na educação básica. Essa perversão atende fielmente à função da escola capitalista, que não é de incluir, mas de excluir, classificar, eliminar uns e manter outros para que cada um ocupe um papel definido na sociedade.

O que os alunos pensam deve ser levado em consideração no processo avaliativo, pois isso ajuda o professor a diagnosticar as condições em que o aluno se encontra para atingir os objetivos pré-estabelecidos. Entretanto, levar em conta apenas o esforço pessoal nem sempre significa o alcance das metas. É comum encontrar alunos insatisfeitos com seus resultados porque dizem que o professor só aceita idéias iguais ou pelo menos parecidas com as dele. Dificilmente, nesse tipo de entendimento sobre avaliação, o erro é visto como parte do processo de aprendizagem. Errar tem sido sinônimo de punição, por isso, para alguns alunos, a avaliação deveria aceitar “tudo” e levar em conta o esforço que eles tiveram para realizar a atividade solicitada, o que revela mais uma perversão do papel da avaliação. Aceitar tudo pode significar não ajudar o aluno a superar suas dificuldades, não auxiliá-lo a progredir, ou seja, atingir os objetivos pretendidos. Conforme disse Charlot (2005), a escola deve ser, prioritariamente, o lugar do direito a aprender (informação verbal)¹³.

Por trás das respostas obtidas, foi possível perceber também a denúncia de um modelo avaliativo centrado na memorização, na repetição dos conteúdos transmitidos pelos professores, além de deixar aparentes as relações de poder que a avaliação envolve. Segundo os licenciandos, uma boa avaliação:

É aquela em que possamos expressar o que realmente foi compreendido do conteúdo, sem precisar de consultá-lo para poder escrever algo. Isso

¹³ Conferência realizada no dia 15 de março de 2005, na Universidade Federal de Uberlândia, em Uberlândia-MG, promovida pela Faculdade de Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, durante o Colóquio Internacional Histórias, Políticas e Saberes em Educação Escolar, com o tema: “Relação com os saberes, relação com a escola”.

nunca ocorreu, sempre ficamos presos nas anotações (Estudante Pedagogia).

Aquela que realmente possibilitasse ao professor ver o que o aluno sabe, o que aprendeu, sem deixar o aluno nervoso, que não estressa, que não sufoca (Estudantes Educação Física, Matemática e Química).

Que avalia o conhecimento do aluno sem pressão psicológica (Estudantes Geografia e Pedagogia).

Conter questões que não abranjam somente o conteúdo, mas o entendimento, a produção do aluno a partir de suas experiências. Aquela que analisa o saber global do aluno, a sua dedicação, seu esforço e compromisso (Estudantes Ciências Biológicas, Geografia e Pedagogia).

Aquela em que o aluno demonstra o que aprendeu sem reproduzir, mas apresentando novos caminhos, que o leva a aplicar os conhecimentos. Que possibilita expressar o que foi aprendido sem precisar de consulta (Estudantes Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Matemática, Pedagogia e Química).

Avaliação deve envolver o maior número possível de aspectos relacionados à compreensão, e capacidade do aluno em formar uma opinião crítica frente à sua realidade (Estudante Geografia).

Aquela que dá oportunidade ao aluno de se expressar. Aquela que possibilita ao aluno uma discussão sobre o conteúdo, que cria um diálogo na escrita. Que possibilita que o aluno articule bem e exponha seus conhecimentos (Estudantes Ciências Biológicas, Geografia, Pedagogia, Matemática e Química).

Ainda nesse agrupamento foi possível visualizar tendências para a compreensão da avaliação como aquela que busca garantir o desenvolvimento das aprendizagens, que possibilita ao aluno sair da situação em que se encontra para buscar um nível superior de desenvolvimento. Segundo os alunos, a boa avaliação deveria levar à reflexão e à mudança de hábitos; deveria levar à formação de hábitos de estudos; levar à formação crítica frente à realidade (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). Essas respostas se aproximam de uma concepção de avaliação crítica e formativa, e, mais uma vez, os estudantes das licenciaturas explicitam uma visão comprometida com o processo de aprendizagem e demonstram maturidade ao evocar suas concepções sobre a avaliação educacional.

1.2- Uma boa avaliação diz respeito ao trabalho do professor

Nesta classificação, foram organizadas as respostas que consideraram o trabalho do professor como indicador de uma boa avaliação. Com índice menor de ocorrência (9%), mas não menos importante, esse grupo apresenta o professor como responsável direto pelo processo avaliativo. Segundo os licenciandos, uma boa avaliação deve dar condições para que o professor perceba quais são os problemas de seus alunos, aquela em que o professor percebe que a aprendizagem do aluno foi significativa ou não. As avaliações devem ser elaboradas e assistidas de perto pelo professor e estar de acordo com o nível das aulas dadas, ou seja, estarem relacionadas ao ensino ministrado. A boa avaliação deve possibilitar a intervenção e o acompanhamento por parte do professor, além de permitir uma retomada, revisão e replanejamento de suas atividades docentes, justamente por isso avalia a didática do professor (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). Essas respostas são coerentes com uma avaliação formativa que se distingue substancialmente da avaliação somativa.

De fato, uma boa avaliação deve dar ao professor uma responsabilidade significativa, daí ser fundamental pensar as condições propícias para se formar esse profissional. Se o professor tem um papel importante no processo avaliativo, o conhecimento sobre teorias de avaliação, a reflexão sobre práticas avaliativas e ainda a oportunidade de vivenciar experiências diferenciadas de avaliação durante sua formação, as quais busquem uma implementação das idéias propostas pelos especialistas da área, adquirem um significado duplamente importante.

Nesse agrupamento foi possível perceber uma compreensão mais ampla do papel do professor como avaliador, sem cair nas questões ligadas à centralidade e ao poder que a avaliação envolve. A avaliação e o fazer docente apresentaram-se como dois fenômenos indissociáveis do processo de ensino e de aprendizagem, por exemplo:

Aquela que está ligada com uma boa aula. O professor que sabe dar aula sabe avaliar (Estudantes Educação Física e Geografia).

1.3- Uma boa avaliação está ligada ao conteúdo / forma

Segundo os licenciandos, a avaliação da aprendizagem, para ser boa, precisa levar em consideração aspectos ligados tanto ao seu conteúdo quanto à sua forma. Sabe-se que mudar formas e não mudar conteúdo não levam a mudança substancial alguma. Os próprios alunos reafirmam a importância desse binômio. As respostas ligadas a esse agrupamento totalizaram 19% (Gráfico 15). Prevaleram respostas que, de alguma forma, denunciam mais experiências negativas do processo avaliativo do que positivas, mas que dão a idéia de que uma boa avaliação está ligada com o conteúdo que será cobrado e com a forma de avaliação a ser feita, conforme os exemplos abaixo:

Que abrange não só conceitos colocados em livros, mas sim que explore a realidade atual (Estudante Geografia).

Aquela que não exige apenas o decoreba, mas o entendimento (Estudantes Ciências Biológicas, Educação Física, Geografia, Pedagogia e Química).

Aquela que considera: participação do aluno em sala, em eventos, que observa o aluno durante o trabalho em grupo, se entrega trabalhos em tempo, que considera a disciplina etc. Que avalia de diversas formas. Que avalia o todo e não partes (Estudantes Ciências Biológicas, Geografia, Matemática e Pedagogia).

Uma avaliação crítica exige uma metodologia também crítica, que carregue concepções igualmente críticas de educação, de escola, de sociedade, de professor; isto não quer dizer que tudo acontece de forma harmônica, entretanto um “fio puxa o outro” (PERRENOUD, 1999). Dessa forma, os sujeitos da pesquisa reafirmaram que a avaliação não deve se restringir ao “decoreba”, mas ao entendimento, que os conteúdos cobrados devem ser significativos, que o tempo deve ser adequado, que o aluno deve ser avaliado de forma ampla, em todos os sentidos e possibilidades, não se restringindo à aplicação de provas, e essas, quando aplicadas, devem ser bem elaboradas, coerentes, adequadas ao tempo para sua realização, de tipos dissertativo e objetivo (Quadro 4, anexo D/CD-ROM).

Mais uma vez, a prova aparece como uma das “formas de boa avaliação” bastante citada pelos licenciandos. Do total de respostas dadas para conteúdo/forma, 6% restringem-

se à prova, com maior índice nos cursos de Ciências Biológicas (10%) e Matemática (9%). Como já era de se esperar, a prova aparece, contraditoriamente, como rejeição e como aprovação. Os licenciandos parecem reconhecer a necessidade de se usar a prova como “forma” de avaliar melhor e apontam aspectos relevantes a serem considerados ao utilizar este instrumento: extensão, conteúdo pouco relevante, coerência com o conteúdo dado em sala (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). Todos esses elementos foram mencionados no capítulo anterior, especialmente quando os licenciandos foram instigados a falar sobre a melhor e a pior avaliação por eles vivenciadas.

De qualquer modo, é preciso discutir os limites e as possibilidades de se usar a prova na avaliação, porque não envolve apenas as questões técnicas. Afinal, a presença significativa desse instrumento nas práticas avaliativas dos cursos de formação de professores precisa ser tema de reflexão e debate como perspectiva de avanço para a preparação dos futuros professores.

1.4- Avaliação numa perspectiva crítica

Por fim, o último agrupamento ligado à concepção de avaliação dos alunos diz respeito ao entendimento de que uma boa avaliação passa por uma visão mais ampla do fenômeno, ou seja, procurou-se organizar nesse item respostas que apresentam, de alguma forma, uma compreensão crítica do processo avaliatório. Essas respostas corresponderam a 21% das ocorrências (Gráfico 15).

Os licenciandos disseram que a avaliação deve ser contínua, diária, que não deve valorizar o produto final, mas todo o processo. Nessa perspectiva, o professor deve entender o erro como parte do processo de aprendizagem, portanto é permitido ao aluno errar para aprender. A avaliação é entendida também como diagnóstico para apontar os problemas relacionados ao processo de ensino e de aprendizagem e deve respeitar o desenvolvimento do aluno (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). É importante esclarecer que, mesmo em proporções desiguais, essa perspectiva crítica de avaliação está presente em todos os cursos focalizados por essa pesquisa. Percebem-se fortes raízes de uma concepção

de avaliação somativa, mas junto percebe-se também a possibilidade da mudança, ainda que seja no campo das concepções, o que pode ser bastante significativo.

Mesmo dentre as respostas que apontam para perspectivas de uma avaliação crítica, não foram encontradas menções sobre o tratamento dado aos resultados obtidos pela verificação da aprendizagem como parte do processo avaliativo. Parece ser esse um componente da avaliação pouco entendido tanto pelos alunos quanto pelos professores das licenciaturas, o qual mereceria um estudo mais detalhado.

Notou-se, mais uma vez, uma cobrança, ao afirmarem que não vivenciaram esse tipo de avaliação nos cursos de licenciatura; segundo eles a “avaliação do processo é algo que só conhecemos na teoria” (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). Isso quer dizer que mesmo acreditando nessa função da avaliação, ela ainda não é vivenciada como experiência prática em seu cotidiano formativo. De qualquer modo, também nesse estudo fica evidente que as práticas avaliativas mais críticas e integradas ao ensinar e aprender, bem como as práticas arraigadas, vinculadas à verificação e classificação do aluno, convivem juntas, explicitando o caráter dialético e contraditório próprio das relações sociais. Tentativas de acerto em busca do novo convivem com práticas conservadoras e repetitivas, e essa convivência revela a dinâmica do processo lento de transformação das relações e do ambiente formativo.

Vários autores têm apresentado importantes contribuições para a compreensão de uma avaliação crítica, dentre eles Luckesi (1995), Ludke (2002), Hoffmann (1993, 1996, 1998), Romão (1998), André e Passos (2001), Freitas (1995, 2002, 2003, 2004), Vasconcellos (1995). Esses autores têm discutido a avaliação em sua complexidade e abrangência, ultrapassando a sala de aula, e por isso destacam sua função social e a necessidade de abordá-la na sua perspectiva sociológica e política, que explicitam seus limites e possibilidades. No entanto, essa visão ampliada do papel social que a avaliação tem cumprido historicamente não teve espaço entre os licenciandos, apenas de maneira tímida na fala de poucos coordenadores, como pode ser constatado abaixo:

Não se consegue vencer o caráter da competição que a avaliação traz. A escola reproduz mecanismos sociais. A avaliação deveria ter outro caráter. Na escola e no ensino superior acontece a reprodução social: punição para

quem está pior e premiação para os melhores. Mudar essa realidade implica em mudança de concepção da lógica que predomina. São os mecanismos de avaliação que determinam a exclusão, mas na universidade não escutam ainda que já existem mecanismos para escutar os excluídos. Os que trazem as dificuldades, geralmente, não são escutados. Por exemplo, os alunos trabalhadores são avaliados com os mesmos critérios, as diferenças não são consideradas. Para sermos democráticos, deveríamos tratar as diferenças. As dificuldades têm a ver também com a formação do professor, nessa lógica ele se acha o todo poderoso, inabalável, e não quer mudar. O problema também está no ensino, é preciso rever a forma de ensinar, os alunos das exatas sofrem isso diretamente, lá parece natural que exista um índice de reprovação muito alto (Coordenador 5).

Para resolver o problema da avaliação, é preciso discutir a finalidade da escola, o papel do professor na sociedade. Sem discutir essas questões, não se muda a avaliação, e por isso que ela é complexa (Coordenador 7).

Desse modo, confirma-se a afirmação de Chaves (2003. p. 38),

O que se verifica no meio acadêmico nacional – principalmente nas últimas três décadas – é uma inquietação com relação ao papel da avaliação e sua prática na escola. Entretanto, na maioria das vezes, apesar da literatura e das discussões presentes, o que se vivencia é uma prática arraigada, que não se vincula à teoria e às discussões mais atuais sobre a questão.

O entendimento da função social da avaliação como meio de exclusão e manutenção das divisões estabelecidas no meio social ajuda o professor a compreender os limites postos pelos condicionantes sociais e reconhecer que as tentativas de alterar essa lógica estão também limitadas. No entanto, a perspectiva crítica permite entender ainda que a dinâmica social está permeada de contradições, e por isso há, neste mesmo processo, a possibilidade de promover aprendizagens significativas, as quais se tornam essenciais para que as mudanças estruturais continuem acontecendo.

Vale ressaltar também algumas afirmações organizadas no grupo **Outras Respostas** (3%). Nesse item, os licenciandos disseram que uma boa avaliação deveria ser agradável; não poderia ser feita por mera obrigação; precisaria possibilitar uma integração entre educador e educando; deveria apresentar também os motivos pelos quais ela acontece; deveria avaliar a sala como um todo e não apenas o indivíduo; deveria acontecer sem

discriminação; e ser capaz de identificar atitudes e desafios do dia-a-dia (Quadro 4, anexo D/CD-ROM). São respostas, às vezes, vagas, mas que permitem levantar hipóteses sobre a avaliação praticada nos cursos de licenciatura. Essas respostas nem sempre conseguem se traduzir em concepções, mas conseguem apontar algumas lacunas na formação profissional desses licenciandos, afinal era de se esperar que concluintes de um curso de licenciatura conseguissem ao menos explicitar suas concepções, sabendo distingui-las das críticas aos problemas vivenciados, e, mais ainda, que eles conseguissem distinguir suas concepções dos problemas mais amplos ligados aos condicionantes sócio-culturais que a avaliação envolve. Nesse grupo, evidencia-se uma visão ingênua do processo avaliativo, e, por isso, as causas das dificuldades, que têm uma raiz mais profunda, não são tocadas por eles, ou seja, não há uma clara compreensão do papel de manutenção da ordem estabelecida socialmente que a avaliação somativa carrega consigo.

De maneira geral, as concepções de avaliação dos licenciandos permitiram identificar sinais de mudança na forma de conceber a avaliação e, especialmente, sua função. Várias vezes percebeu-se o entendimento da avaliação como momento de aprendizagem, como processo contínuo de acompanhamento do aluno, como diagnóstico, especialmente entre os licenciandos do curso de Pedagogia. Há nas concepções apresentadas, entretanto, uma mentalidade ligada a modelos “convencionais” de avaliação, exemplo disto são as várias vezes em que os alunos falam de avaliação como falassem restritamente de prova. Além disso, suas respostas, muitas vezes, mais denunciam práticas arbitrárias do que revelam concepções. Ao fazer as denúncias, os licenciandos também acabam repetindo as mesmas distorções praticadas em seus cursos no que se refere ao processo de avaliação.

Tem razão Dias Sobrinho (2002) quando afirma que falar de avaliação é complexo, e essa complexidade já começa pelo próprio uso do termo. Segundo ele, quando se fala de avaliação não está se falando exatamente a mesma coisa, seus significados são diversos, a própria palavra oculta muitos outros significados. O entendimento da avaliação como sinônimo de prova é apenas um de seus vários significados. Além disso, a boa avaliação ainda é vista como aquela que deve deixar o aluno feliz, o que nem sempre é verdade, afinal identificar problemas não é uma prática vista como positiva pela sociedade, e, sem

identificá-los, como poderá o professor ajudar a solucioná-los? Geralmente, as pessoas não gostam de serem avaliadas, porque as limitações e “fraquezas” podem ser explicitadas. Junto a isso, o entendimento que se tem do erro não favorece uma compreensão do verdadeiro papel da avaliação. Se na própria sociedade quem erra é punido, como acreditar que, ao errar, você poderá aprender, chegar à aprendizagem sem traumas ou sofrimentos?

2- As aprendizagens sobre avaliação educacional propiciadas pelos cursos de formação de professores

Nesse item, procurou-se conhecer o que os licenciandos têm considerado como aprendizagens sobre avaliação adquiridas durante sua formação profissional. As respostas sobre esse item apenas confirmaram o que vem sendo discutido neste estudo. Suas aprendizagens também limitam-se a ver avaliação como técnica, como sinônimo dos instrumentos usados no processo avaliativo.

Perguntar para os licenciandos sobre suas aprendizagens não trouxe uma realidade muito promissora para os cursos de formação de professores. As respostas foram organizadas em sete classificações; destas, apenas duas trouxeram algumas perspectivas de aprendizagens significativas para a vida profissional do professor. Entre os coordenadores, a realidade não foi muito distinta. As classificações encontradas foram: as que apresentam aprendizagens ligadas à forma de se avaliar, ou seja, basicamente, os estudantes comentam sobre os instrumentos avaliativos (22%); as aprendizagens com uma conotação de avaliação numa perspectiva crítica (26%); as que explicam o que aprenderam dizendo como não deve ser a avaliação, e por isso também trazem denúncias acerca das experiências negativas que tiveram no curso (7%); somam-se à classificação anterior, as respostas que trazem questionamentos sobre a dualidade teoria e prática (5%); as respostas que demonstram que as aprendizagens estão relacionadas ao entendimento da avaliação como controle (14%). O agrupamento **Outras Respostas** engloba aquelas respostas que não se encaixaram em nenhuma das classificações anteriores (13%), mas que trouxeram aspectos tanto positivos quanto negativos sobre as aprendizagens em avaliação; e, por fim,

organizou-se também declarações de nada terem aprendido (11%) e ausências de resposta à questão (4%) conforme o Gráfico 16.

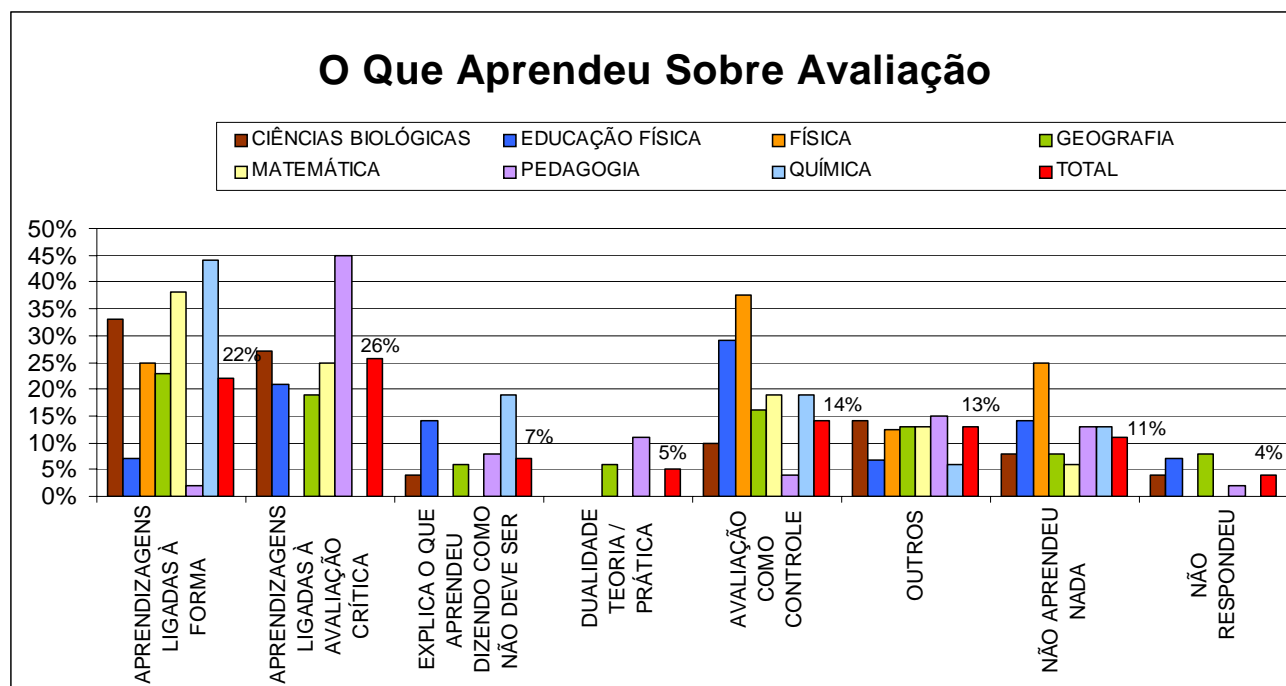


Gráfico 16 – As aprendizagens dos licenciandos sobre avaliação durante sua formação profissional

Os estudantes das licenciaturas, no que se refere à forma de avaliar, aprenderam que trabalhar em grupo, no coletivo, é muito mais construtivo; que, de um lado, a prova não mede conhecimento; que ela não é a única ou a melhor forma de avaliar um aluno, mas, por outro lado, aprenderam também que a avaliação deve ser escrita, com prova, pois esta é a forma mais eficaz até hoje e que deve ser coerente com o conteúdo passado; aprenderam que a avaliação somativa não avalia a compreensão do aluno; que as avaliações devem acontecer de forma diversificada, por meio de diferentes atividades ou tipos de instrumentos; aprenderam que as formas de avaliar são muitas e que se deve escolher a mais adequada ao grupo com que se estiver trabalhando; o método deve ser diferenciado, mas não menos rígido; aprenderam a fazer uma avaliação objetiva, inteligente e que demonstre o entendimento do aluno de todas as partes do conteúdo tanto fáceis quanto difíceis; aprenderam sugestões como: auto-avaliação e avaliação contínua, feita

regularmente; aprenderam que o professor deve ter sensibilidade ao verificar que o método avaliativo não está funcionando; que as avaliações não devem ser extensas e cansativas e devem fazer o aluno pensar (Quadro 8, anexo D/CD-ROM).

Esse agrupamento carrega uma grande complexidade inerente ao processo avaliativo e revela algumas limitações por parte dos licenciandos, especialmente quanto ao papel da prova como instrumento avaliativo. Tanto esse instrumento foi criticado e considerado como não eficaz, que não mede conhecimento, quanto foi tido como o mais seguro e eficiente dos instrumentos. De fato, a prova é um fenômeno que merece uma análise mais aprofundada no sentido de favorecer uma visão mais ampla das aprendizagens dos licenciandos.

No agrupamento **Dualidade Teoria e Prática** (5%), os estudantes reclamaram que os professores geralmente ensinavam uma coisa e praticavam outra, e que as teorias estudadas eram impossíveis de serem aplicadas. Segundo Freire (2006), é a reflexão sobre a prática que garante a relação entre a teoria e a prática. O professor, quando ensina, lida com a prática, que, por sua vez, tem fundamentação teórica. Por isso, é essencial que ele, após a prática, pare para refletir sobre ela, ou seja, que o professor consiga pensar sobre o seu fazer e sobre os resultados obtidos. “Se um professor teve uma formação que o incita a colocar teoria em prática, promove este casamento cotidianamente. No processo de formação, a reflexão é a arma de luta, que leva o professor à tomada de consciência, a rever, reavaliar e, ao mesmo tempo, replanejar as próximas aulas” (FREIRE, 2006, s/p). Desse modo, garantir a reflexão sobre o fazer avaliativo representa significativo avanço na formação de professores.

Os licenciandos também mencionaram que aprenderam a avaliar para controlar (14%). Segundo eles, avaliação serve para medir, classificar, aprovar ou reprovar, serve também para medir o trabalho do professor e é um “mal necessário”. Segundo Dalben (2002), a idéia de uma avaliação como processo de medida do desempenho, geralmente numa perspectiva essencialmente técnica, é o reflexo de uma concepção de escola como transmissora do saber. Para ela,

A avaliação formal entra em cena como mecanismo de controle da permanência ou não do aluno na instituição escolar, legitimando os

processos de diferenciação, hierarquização e de controle social por meio da escola (DALBEN, 2002, p. 14).

Complementam esse grupo as respostas dos alunos que dizem que aprenderam como não deve ser a avaliação (7%). Aqui, os estudantes denunciaram práticas que revelam o caráter punitivo da avaliação e explicitaram que não pretendem repetir, como professores, o que experimentaram como alunos. Eles mencionaram também que a avaliação não deve ser motivo de medo ou apreensão, que não pode ser arma contra a indisciplina e ter objetivo de eliminação (Quadro 8, anexo D/CD-ROM). Essa realidade é confirmada pela fala dos coordenadores:

O professor do ensino superior é “rei”. Já vivemos situações em que o professor faltou por um período e depois teve que repor suas aulas e marcou provas para o sábado. Seria uma prova de consulta e que duraria quatro horas. Onze alunos não poderiam comparecer e fizeram um abaixo assinado, o professor não aceitou no início, mas depois acabou mudando, entretanto a prova passou a ser individual, sem consulta e com duas horas de duração e ainda acabou pedindo um exercício mais difícil. No final, 95% dos alunos tiraram três ou dois pontos, a grande maioria foi reprovada na prova, durante a prova o professor não disse quanto valiam as questões. Esse exemplo mostra que por meio da avaliação o professor pode explicitar o seu poder autoritário (Coordenador 5).

Mas a nossa forma de avaliar ainda é muito punitiva. Os professores acham que se não der provas os alunos acabarão tendo que fazê-las no final do curso, como por exemplo, no Provão e aí não estarão preparados (Coordenador 1).

De modo geral, essa pergunta trouxe à tona, de maneira mais explícita, os conflitos, as contradições e até as denúncias de práticas contraditórias existentes nos cursos. Isso reflete diretamente nas aprendizagens dos alunos e em sua formação profissional. Chamam a atenção também as respostas dos licenciandos que disseram que não aprenderam nada (11%). Segundo eles, o ensino sobre avaliação em seus cursos foi muito superficial e para alguns até inexistente (Gráfico 16).

Se o conjunto das classificações acima apresenta aprendizagens com um cunho negativo, duas delas demonstram que nem tudo foi ruim. Tanto no item aprendizagens ligadas à avaliação crítica quanto em outras respostas, foi possível perceber que, em alguns

cursos, alguns alunos conseguiram assimilar conhecimentos que poderão ajudá-los a implementar práticas avaliativas diferentes da avaliação classificatória. Em 26% das ocorrências, percebe-se aprendizagens que reforçam a importância de se implementar uma avaliação gradativa, diária, processual; que deve respeitar o desenvolvimento do aluno; que a avaliação deve possibilitar possíveis intervenções do professor para ajudar seus alunos; que deve incentivar o acerto sem recriminar o erro; que deve avaliar para diagnosticar, dentre outras. No entanto, chamaram a atenção as respostas dos alunos dos cursos de Física e Química, pois nenhum deles mencionou aprendizagens nesse grupo (Quadro 8, anexo D/CD-ROM).

Em **Outras Respostas**, com 13% da ocorrências, também foi possível identificar aprendizagens significativas, com exceção de algumas respostas que chamam a atenção para que a avaliação seja revista, ou seja, ela deve ser justa e deve servir como apoio e não como punição (Quadro 8, anexo D/CD-ROM). Os estudantes comentaram que a avaliação é o começo da aprendizagem, não é um fim em si mesma, que ela deve ser individual, pois cada pessoa tem “concepções, resoluções e atuações diferentes”, que não deve ser obrigatória e sim alternativa, que deve considerar ao máximo as colocações do aluno, que deve ser usada como apoio e não como instrumento de punição e que depende do avaliador, pois o professor é incapaz de ser imparcial ao atribuir notas. Segundo os alunos, a avaliação deve refletir em posicionamentos na prática e deve estar de acordo com o nível das aulas e/ou atividades realizadas em sala de aula. Através das práticas vivenciadas no curso, eles aprenderam o que não devem fazer na sala de aula. Quanto ao que aprenderam sobre avaliação, eles disseram que isto ocorreu apenas nas disciplinas didática geral e prática de ensino. De forma geral, eles reafirmaram que a avaliação precisa ser revista, pois a forma como é realizada deixa a desejar, mas ela é necessária.

Segundo os coordenadores dos cursos pesquisados, as licenciaturas possibilitam aos licenciandos aprender que a avaliação educacional está realmente restrita a um “modelo convencional” e circunscreve-se às disciplinas pedagógicas como as únicas responsáveis pelo “saber” sobre avaliação. Aprendem, ainda, que a prova é quase que o único instrumento eficaz para se avaliar, variando às vezes com o seminário, que cabe ao professor decidir sobre o processo avaliatório, e que a avaliação torna-se sinônimo de poder

concentrado no professor. Em alguns casos, até se admite que o aluno possa aprender novas práticas avaliativas, mas que ele próprio não está preparado para ser avaliado de forma distinta daquilo que ele já conhece. É o que diz o coordenador abaixo:

Outra complexidade está ligada com a visão dos alunos a respeito da avaliação. Na verdade eles já carregam uma concepção de avaliação e nem sempre aceitam o professor desenvolver uma outra prática. Não depende só do professor, ele tem que lutar contra a concepção que o aluno traz arraigada em sua história de formação. Também o aluno não entende a avaliação como um processo e já traz problemas ligados a baixa auto-estima (Coordenador 7).

Os processos formativos de futuros docentes passam por grandes tensões de modo geral, e, no que se refere à avaliação, não tem sido diferente; os dados até agora apresentados reforçam essa assertiva. No entanto, muitas são as tentativas de acertar, novas teorias são propostas no campo da avaliação, havendo necessidade de explicitar seus fundamentos e propósitos. Para tanto, é preciso discutir as questões da educação numa perspectiva mais ampla, em que sejam explicitados os condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais do fazer educativo para que a compreensão da realidade favoreça a proposição de alternativas neste campo (PEREIRA e MENDES, 2005).

Apesar de os estudos de Sousa (1994) apontarem para um avanço no campo das pesquisas em avaliação, em direção aos referenciais teóricos críticos, superando uma concepção tecnicista de avaliação até meados dos anos de 1980, parece que, no interior dos cursos de licenciatura isto ainda não ocorreu.

O professor em formação deveria ter oportunidade de estudar, refletir e compreender as relações entre sociedade, educação e escola, com o intuito de perceber as contradições encontradas no interior da instituição educativa, isto implica em uma compreensão mais ampla dos fenômenos pedagógicos, nos quais inclui-se a avaliação. É preciso conceber a avaliação de maneira diferente nos cursos de formação de professores, para que, quando professores nas escolas de educação básica, se tornem profissionais que façam com que sua profissão seja digna e o seu trabalho pedagógico reconhecidamente competente, crítico e autônomo, e que tenha plena consciência na hora de tomar decisões sobre quais ações devem ser realizadas para garantir as aprendizagens.

Capítulo VI

O trabalho formativo na universidade: possibilidades e limites para a formação de professores nos cursos de licenciatura

*Alguém disse que tentar inovar na
universidade é como tentar mover
um elefante.*

Miguel A. Zabalza

Analisar o “mundo universitário” exige considerar a grande complexidade na qual este tema está inserido. Em seu interior há uma extensa lista de elementos que interferem em seu cotidiano e que por si só completam um quadro extremamente conflituoso e de difícil solução. O quadro interno reflete a ação de professores, de alunos e dos conteúdos dos cursos. Externamente as políticas de educação superior, os avanços da ciência, a cultura, a pesquisa e o mercado de trabalho são elementos também definidores desse complexo “mundo”, por isso qualquer estudo que se queira fazer sobre os processos que ocorrem na Universidade exige contextualização.

...as aulas ministradas na universidade não são a universidade nem o é a organização dos cursos, e sim todo um complexo em cujo centro se entrecruzam dimensões dos mais diversos tipos que interagem entre si, condicionando cada um dos aspectos de seu funcionamento interno (ZABALZA, 2004, p. 12).

As condições infra e superestruturais vigentes em cada época são conseqüências dos condicionantes históricos impostos pela economia, pela política, pela cultura; e, por meio dessas condições, os direitos de cidadania se dão (SGUISSARD, 2005). Desse modo, a conjuntura dos últimos anos coloca o ensino superior como uma etapa que deve ser assumida pela família, e ao Estado cabe se dedicar ao ensino básico, tanto nos países ricos como nos países pobres. As instituições privadas se expandem e as instituições públicas recebem incentivos para que busquem meios próprios de sobreviver, diversificando suas fontes de financiamento. A partir de 1994, especialmente, inicia-se no Brasil um constante processo de diminuição de gastos com as instituições de ensino superior públicas federais (SGUISSARD, 2005).

As políticas educacionais para o ensino superior no Brasil não têm sido diferentes de países centrais e periféricos. A economia neoliberal tem realizado readequações significativas por meio da

abertura comercial, liberalização financeira, a desregulamentação dos mercados e das relações trabalhistas, a reforma previdenciária, a obtenção, a qualquer custo, do equilíbrio orçamentário e do controle da inflação, via redução dos gastos públicos, aumento de taxas de juro pelo Banco Central, o inadiável pagamento da dívida externa e a privatização das empresas estatais, com transferência para a iniciativa privada de obrigações tradicionalmente de responsabilidade do Estado (SGUISSARD, 2005, p. 212).

A educação superior no Brasil vem sofrendo transformações as quais têm influenciado sobremaneira seus projetos político-pedagógicos; uma delas é a redução significativa dos investimentos estatais, do fundo público. Além disso, não houve expansão do ensino superior por vários anos, os salários dos professores e técnicos foram congelados, direitos trabalhistas foram perdidos, foram implementadas “universidades de ensino ou neoprofissionais em detrimento das universidades de pesquisa” (SGUISSARD, 2005, p. 212).

Há, portanto, uma estreita relação entre as políticas públicas e a reforma do ensino superior. De acordo com a lógica subjacente à condução das intervenções dos órgãos oficiais conduzidas e patrocinadas pelas políticas mais amplas - que abrangem todos os setores do país, cabe à educação responder às demandas do setor produtivo que vivem também um processo de redefinição de seu papel econômico e social. A partir de um conjunto de medidas e modalidades estratégicas de políticas educacionais, o Estado tem se colocado à frente desse processo de reordenamento dos setores sociais, dentre eles o sistema de ensino superior. A educação ganha um novo sentido, pois deixa de ser entendida como direito para se tornar um serviço, e, conseqüentemente, a escola e a universidade de instituição passam a organização¹⁴.

¹⁴ Segundo Chauí, “uma organização difere de uma instituição por definir-se por uma prática social determinada por sua instrumentalidade... a instituição tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa, enquanto a organização tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras que fixaram os mesmos objetivos particulares” (CHAUÍ, 2003, p. 2).

No que se refere às demandas do setor produtivo, as políticas públicas desresponsabilizam o Estado pelo financiamento da educação e, ao mesmo tempo, atribuem a esta o papel de formar o ser humano necessário ao contexto emergente do processo de globalização. Inserem-se nessa nova realidade, como elemento central e estratégico das reformas [especialmente a reforma do ensino superior], as perspectivas para a formação do professor. É notória a importância atribuída à formação do professor, mas refletir sobre ela não é tarefa simples, necessário se faz considerar os diversos olhares no sentido de romper com o modo pragmático e imediatista com que essa temática vem sendo tratada.

Desse modo, não há como deixar de mencionar a importância que as reformas educacionais têm dado tanto para a educação, de modo geral, quanto para a formação de professores, de modo específico. Segundo Freitas H. (2002), essa importância é, na verdade, uma estratégia que tem como objetivo responder aos problemas colocados pela crise do desenvolvimento do capitalismo desde os anos 70. Essas ações têm reforçado o chamado “neotecnicismo”, e, segundo a ANFOPE, as reformas desencadeadas têm proporcionado uma formação do professor de forma aligeirada e fragmentada, com ênfase no desenvolvimento de habilidades técnicas sobre o como fazer, sem preocupar-se com o que fazer, para quem fazer e porque fazer, desprezando um princípio fundamental fortemente defendido pela ANFOPE: a formação teórica dos professores com bases sólidas. Dificilmente um profissional formado numa perspectiva estreita sobre as complexas questões da educação conseguirá resolver os problemas postos pela sociedade, de modo geral, e da escola, de modo específico, incluindo aí os problemas ligados à avaliação da aprendizagem.

Segundo Zabalza (2004), o ensino superior está marcado por dimensões que se entrecruzam e por um duplo espaço de referência, ou seja, há um espaço interno e outro externo que afetam o funcionamento da universidade. O contexto institucional, os conteúdos ensinados, os professores e os alunos constituem o “mundo universitário”. A política de educação superior, os avanços da ciência, a cultura social, a pesquisa, o mercado de trabalho são os elementos externos que interferem no processo formativo dentro da universidade. Somados a isso, os professores universitários apresentam características culturais próprias e por isso têm sua forma de conceber, construir conhecimento e

apresentá-lo a seus alunos, não de maneira isolada, mas sim como resultado de sua socialização com o “mundo universitário”. A partir dessas assertivas é que se pode pensar os limites postos pelas práticas identificadas pelos estudantes e coordenadores das licenciaturas investigadas.

A orientação normativa influencia os conhecimentos e as habilidades profissionais que são ensinadas em seu interior, ou seja, o currículo desenvolvido na universidade se vê desestabilizado pela pressão externa proveniente do *status quo* da ciência, da tecnologia e da cultura em geral (ZABALZA, 2004). Além disso, há uma cultura acadêmica de certo modo fechada para as mudanças ou mesmo para repensar o fazer docente, e este elemento é também definidor dos processos de transformação ou estagnação da universidade.

Nós, professores universitários, formamos um grupo mais propício a aceitar grandes doutrinas (as quais, por outro lado, afetam pouco nossa prática docente diária) do que análises simples do cotidiano. Nesse caso, as divergências aumentam e, como se trata de questões que todos nós conhecemos e sobre as quais temos experiência pessoal, cada um está legitimado a manter seu próprio ponto de vista (ZABALZA, 2004, p. 17).

As ações que ocorrem no interior das universidades têm sido marcadas por práticas individualistas por parte dos professores, de modo geral e mui especialmente, no que diz respeito às práticas pedagógicas. O ambiente universitário está fortemente marcado pela ausência de discussões, reflexões e análises sobre as questões pedagógicas de modo geral (CHAVES, 2003). Nos cursos de licenciatura não é diferente, e acrescentam-se a isto os dilemas próprios das políticas atuais para a formação de professores no país, em que predomina o domínio das competências técnicas e da avaliação dos resultados. Nesses cursos encontram-se presentes posturas de ensinar e de aprender segundo uma concepção de educação autoritária, voltada para reproduzir conhecimento, e não construí-lo. O futuro professor aprende a reproduzir as idéias e nem sempre tem clareza sobre o significado dos conhecimentos adquiridos ao longo de sua formação. Junto a essa realidade, “a avaliação vem sendo utilizada como instrumento de poder e discriminação, contribuindo para o excessivo fracasso e evasão em vários cursos universitários” (CHAVES, 2003, p. 48). Os resultados apresentados pelos sujeitos, tanto os licenciandos quanto os coordenadores dos cursos de licenciatura, confirmam essa realidade.

1- A cultura avaliativa vivenciada no interior dos cursos de licenciatura e sua contribuição para formar professores: uma prática restrita a trabalhos, provas e seminários

Apesar de significativos avanços do campo teórico da avaliação, sua roupagem técnica ainda prevalece no cotidiano das escolas e presente no ensino superior, mais especificamente, no interior dos cursos de licenciatura. Como afirma Chaves (2003), os problemas ligados à avaliação no ensino superior se manifestam com a mesma intensidade com que aparecem na educação básica, e os professores lidam com eles de forma improvisada ou desconhecem qualquer orientação teórica ou prática sobre o assunto. Mesmo assim, não é simples explicar porque esse campo avança teoricamente, mas a reconstrução da práxis avaliativa ainda é tão tímida.

É possível que a categoria mais decisiva para assegurar a função social que a escola tem na sociedade capitalista seja a da avaliação. A avaliação e os objetivos da escola/matéria são categorias estreitamente interligadas. A avaliação é a guardiã dos objetivos. Os objetivos em parte estão diluídos, ocultos, mas a avaliação é sistemática (mesmo quando informal) e age em estreita relação com eles. No cotidiano da escola os objetivos estão expressos nas práticas de avaliação. Na avaliação estão concentradas importantes relações de poder que modulam a categoria conteúdo/método. Ou seja, os objetivos da escola como um todo (sua função social) determinam o conteúdo/forma da escola. No plano didático essa ação se repete e, à sua vez, sedia relações de poder que são vitais não só para o trabalho pedagógico na sala de aula, mas para a sustentação da organização do trabalho da escola em geral – seja pela via disciplinar, seja pela via da avaliação do conteúdo escolar, ou das atitudes e dos valores. Deve-se considerar que os objetivos de que falamos não são apenas os explícitos, mas incluem os objetivos ‘ocultos’ da escola interiorizados a mando do sistema social que a cerca (FREITAS L., 1995, p.59).

Como afirma Freitas L. (1995), a avaliação é a expressão sistemática dos objetivos da escola capitalista. Assim, não há como negar que uma prática avaliativa restrita a trabalhos, provas e seminários tenha, na verdade, a função de classificar aprovando ou reprovando os alunos, ou seja, seu objetivo principal é a mera certificação. Se é essa a avaliação que se pratica, é também a que se ensina, pois “a postura dos professores, notadamente na condução do processo de avaliação, repercute, importantemente, na postura

dos alunos no mesmo processo” (SORDI, 1993, p. 191). Assim se explica porque alguns licenciandos apontam a prova como uma experiência avaliativa negativa, mas, no entanto, não conseguem ver outra forma de avaliar seus alunos quando professores, completando-se, assim, um círculo difícil de romper.

O cotidiano educacional continua tratando a avaliação apenas como um mecanismo necessário à verificação da aprendizagem do aluno, ou seja, toda organização e prática escolar concentram seus esforços em constatar se os educandos são capazes de compreender ou não o conteúdo trabalhado nas diversas disciplinas (PEREIRA e MENDES, 2005, p. 37).

Segundo Freitas (2004), a avaliação apresenta pelo menos três aspectos: o instrucional, o comportamental e o de valores e atitudes. Os licenciandos, ao explicitar suas aprendizagens sobre avaliação, também evocam esses três aspectos com forte tendência para a avaliação instrucional: aquela que verifica o domínio de habilidades e de conteúdos por meio de provas, chamadas, trabalhos etc. No entanto, é perceptível a ocorrência da avaliação comportamental e de valores e atitudes. A avaliação do comportamento do aluno em sala tem sido usada como instrumento de controle e de poder do professor. Isto porque ao professor cabe aprovar ou reprovar o aluno, a partir da avaliação da instrução. Dessa forma, o professor exige obediência e submissão às regras. “A nota, a reprovação, etc são os motivadores artificiais das relações de poder dentro da sala de aula” (FREITAS, 2004, p. 157). A avaliação de valores e atitudes, aquela que ocorre no dia a dia da sala de aula e acaba expondo o aluno a “reprimendas verbais e físicas, comentários críticos e até humilhação perante a classe, criticando os seus valores e as suas atitudes” (FREITAS, 2004, p. 158), apresentou-se como parte integrante das práticas, especialmente nas questões ligadas ao tratamento dado aos resultados da avaliação e na função do erro durante o processo avaliativo. Ainda segundo Freitas, é justamente nessa avaliação de valores e atitudes, juntamente com a de comportamento, que se instala a lógica da submissão, e por isso os estudantes das licenciaturas acabam acatando a idéia de que somente a prova é capaz de avaliar com objetividade e segurança, permanecendo implícitos os reais objetivos da mera verificação da aprendizagem (FREITAS, 2004).

De qualquer modo, o cotidiano educacional continua tratando a avaliação apenas como um mecanismo necessário à verificação da aprendizagem do aluno; ou seja, toda organização e prática escolar concentra seus esforços em constatar se os educandos são capazes de compreender ou não o conteúdo trabalhado nas diversas disciplinas, o que reflete uma sobreposição da avaliação instrucional.

Os dados coletados nesse estudo propiciaram reflexões e análises importantes para o processo de formação dos professores da educação básica. Ao explicitar a cultura avaliativa vivenciada no interior dos cursos de licenciatura, procurou-se captar as aprendizagens dos licenciandos e sintetizar situações destas aprendizagens, sob a forma de eixos temáticos, os quais são discutidos neste trabalho. Captar essas aprendizagens representa um importante referencial de reflexão para os cursos de formação de professores, especialmente no que tange à avaliação educacional. Em linhas gerais, pode-se afirmar que os licenciandos aprenderam que:

- ◆ Avaliação da aprendizagem restringe-se a instrumentos: provas, trabalhos e seminários.
- ◆ Avaliação é instrumento de poder e de controle por parte do professor.
- ◆ Prova e nota são as formas de objetivação do poder do professor.
- ◆ A prova é o instrumento mais eficaz de avaliação.
- ◆ A prova é um instrumento de poder da avaliação “tradicional”.
- ◆ A prova não mede conhecimento.
- ◆ Por meio da prova e da nota, o professor se afirma como aquele que tem poder, e através desses instrumentos ele mantém a disciplina.
- ◆ O erro tem sido encarado como não aprendizagem e por isso o aluno é punido quando erra.
- ◆ A avaliação pode ser contínua, processual e utilizar-se de diferentes instrumentos e técnicas para avaliar.
- ◆ Os resultados da avaliação não têm sido considerados nem pelos professores e nem pelos estudantes das licenciaturas.

As constatações acima refletem desde distorções sobre o caráter da avaliação, equívocos quanto aos objetivos dos instrumentos até compreensões mais avançadas sobre o

papel da avaliação. Dessas constatações, foi possível tematizar alguns eixos de discussão sobre as aprendizagens dos licenciandos, os quais serão apresentados a seguir.

1.1- Formação de professores, avaliação e exercício do poder

O professor tem representado a autoridade na sala de aula, e aos estudantes resta submeter-se à “disciplina” imposta. É o saber docente que confere ao professor um poder irrestrito de determinar sozinho os rumos do processo de ensino. O professor define qual conteúdo será ensinado, o quanto e como será ensinado. Assim, é ele também quem tem o poder de decidir sobre a aprovação ou reprovação de seus alunos. Segundo Sordi (1993), esta forma de organização do ensino é aceita socialmente e a nota é a representação concreta do desempenho do aluno, “credencial indispensável para o prosseguimento dos estudos, rumo ao tão desejado título universitário” (SORDI, 1993, p. 72). Os coordenadores e os estudantes confirmam essa mentalidade:

O marco da autoridade é o poder de dar a nota. Ele é o juiz. Ele não quer discutir o seu procedimento de avaliação. Um professor declara que não vai mudar uma prática de 20 anos, e os próprios alunos relatam ter irmãos que cursaram o nosso curso e fizeram exatamente a mesma prova. O resultado serve apenas para marcar o poder. O aluno se sente ameaçado, ainda tem medo de fazer denúncias de outros problemas porque sabe que pode ser prejudicado por meio da avaliação. A avaliação é uma arma na mão do professor desde o primeiro dia de aula (Coordenador 5).

As ameaças são freqüentes, sem ter dado nenhuma forma de avaliação a professora já disse que nós 'vamos ver' as notas deste semestre que já sabemos que serão baixas (Estudante Geografia).

Essas falas evidenciam a centralidade e o poder da avaliação nas mãos dos professores. Essa não é uma realidade própria dos cursos de licenciatura, e sim da escola de modo geral. Muitas vezes, os conflitos presentes nas práticas avaliativas encontram-se na forma como o poder de avaliar está distribuído, pois, na maioria das vezes, há uma concentração e uma centralização deste poder nas mãos dos professores. Como bem disse Luckesi (1992, p. 4), “O poder não é um caminho mecânico, mas um processo dialético de relações; um modo de agir do ser humano em sociedade. Não é uma coisa, é um conjunto

de relações.” Assim, quando tenta-se identificar o poder, conseqüentemente, identifica-se também as relações mantidas no interior dos grupos sociais. Quando há predominância de uma prática autoritária, na qual o julgamento do professor é o único que prevalece, a avaliação é usada como forma de disciplinar, controlar, e por isso sua função é pervertida. Essa prática não favorece o desenvolvimento do aluno e provoca impactos negativos em seus comportamentos. Os professores dos cursos de licenciatura, quando atuam utilizando a avaliação como forma de exercer o seu poder, transferem para seus alunos, futuros professores, uma concepção de avaliação também vinculada à visão de poder, o que reforça as questões da ordem e da subserviência ao poder constituído (SORDI, 1993). O poder relacionado a uma avaliação não deve estar concentrado, as decisões sobre o processo avaliativo necessariamente precisam ser coletivas e esta não parece ser a realidade dos cursos de licenciatura.

Ainda segundo Luckesi (1995), o professor nem sempre quer apenas auxiliar seus alunos em seus processos de aprendizagem, ele quer, na verdade, prová-los ou mesmo reprová-los, e por isso justificam-se as ameaças, o abuso de poder exercido pelo professor, as provas que cobram conteúdos não ensinados em sala, as questões de complexidade muito elevada, dentre outras práticas típicas do uso arbitrário da avaliação, muito denunciadas pelos licenciandos. Segundo um estudante do curso de Matemática, a pior avaliação foi uma prova, em que as questões não tinham intenção de avaliar, mas de "derrubar o aluno". As provas eram dadas com a fiscalização do professor, sem permissão para ir ao banheiro, as carteiras enfileiradas e, além disto, ocorriam ameaças por parte do professor.

Agindo assim, a lição ensinada para os estudantes das licenciaturas traz consigo uma grande distorção a respeito da função da avaliação, ao invés de entendê-la como ferramenta auxiliar no processo de acompanhamento da aprendizagem do aluno, ela é vista como forma de manter a “ordem” e a disciplina em sala de aula e como instrumento de poder nas mãos dos professores. Justifica-se, assim, o fato de os alunos terem como motivação de estudo as provas, as notas, os castigos e não a própria aprendizagem, a possibilidade de obter conhecimento. Essa idéia é tão presente que tem sido encarada como natural pelos alunos, afinal a própria sociedade espera como bons resultados apenas uma

boa nota, um bom comportamento, o que nem sempre é sinônimo de uma sólida aprendizagem.

Segundo Sordi (1993), é na avaliação que os docentes mais negam seus discursos progressistas. Na avaliação, eles retomam a “prática do monólogo” e usam o espaço para o exercício do poder, geralmente um poder harmônico com a ordem social vigente.

Estas inconsistências, porém, se revelam de maneira dissimulada, o que dificulta a própria tomada de consciência dos professores. Outras vezes, alguns docentes buscam implementar práticas avaliativas mais humanizadas, promovem o diálogo, valorizam a participação do aluno no processo, aceitam trabalhar com os aspectos imprevisíveis, porém, nem sempre, irrelevantes, que afetam o desempenho do aluno. Assumem lidar com a subjetividade que perpassa todo o processo avaliativo. Entretanto, não conseguem analisar a avaliação do estudante, como apenas uma limitada faceta de um processo mais amplo. Satisfazem-se em tornar o processo mais justo dentro da escola, escapando-lhes das mãos a reflexão acerca das razões pelas quais deve-se humanizar e tornar menos injusta esta prática (SORDI, 1993, p. 84).

Reconhecer e discutir essa postura arbitrária do professor nos cursos de formação de professores representam importantes perspectivas de mudança das práticas. O processo de reflexão garante a possibilidade de os futuros professores abrirem mão do uso autoritário da avaliação e construam diretrizes e/ou princípios que possam orientar um trabalho coletivo durante todo o processo de organização do trabalho pedagógico e da avaliação.

1.2- A importância dos instrumentos para o processo avaliativo

Praticamente em todas as questões do questionário, foi possível identificar o entendimento dos licenciandos sobre avaliação restrita aos instrumentos avaliativos. Foi comum a idéia de que avaliação significa o mesmo que prova. No caso da presente pesquisa, o entendimento dos estudantes foi ampliado para prova, trabalho e seminário, o que não deixa de ser uma visão ainda restrita da avaliação. Sempre que falaram sobre a realidade avaliativa no interior de seus cursos, não conseguiram apresentar uma descrição detalhada de como a avaliação acontece. Na verdade, esperava-se que os licenciandos

tivessem uma compreensão do que venha a ser o processo avaliativo. Essa constatação confirma o pensamento de Ludke (2002, p. 95-96):

Temos sido muito capazes de denunciar e de criticar o papel da avaliação e as práticas avaliativas vigentes em nosso sistema de ensino, mas não temos sido suficientemente eficientes na proposição de recursos alternativos que possam neutralizar os efeitos negativos, que tão bem denunciemos, e favorecer os efeitos positivos nos quais acreditamos [...] a nossa academia está bem distanciada do esforço necessário para descobrir novos jeitos, não apenas os comuns, de se avaliar.

Em paralelo ao descuido de nossos acadêmicos com os “jeitos de fazer” avaliação, se situa uma outra questão pouco cuidada pela universidade. Trata-se da velha e clássica questão da formação de professores. Ao lado dos muitos problemas que estamos acostumados a discutir com relação a esse tema, (precisamos) acrescentar o que se refere à formação para o exercício da avaliação escolar.

De fato, quanto à formação para o exercício da avaliação escolar, ainda são grandes as lacunas, as quais são raramente preenchidas por tentativas tímidas de mudanças das práticas avaliativas. Incrementar propostas alternativas, a partir de uma perspectiva crítica, não tem sido fácil, resta aos alunos reproduzir as práticas comuns com o pouco conhecimento teórico que é ensinado nos cursos de licenciatura. Entretanto, é preciso tornar claro que mais importante do que o instrumento avaliativo adotado é dar aos estudantes das licenciaturas as condições mínimas para que consigam refletir sobre seu fazer docente, no sentido de adquirir consciência sobre os objetivos que pretendem alcançar durante o processo de ensino, afinal são eles os parâmetros para a escolha da avaliação que se realizam.

1.2.1- O trabalho e o seminário como instrumentos avaliativos

Todos os estudantes dos cursos pesquisados mencionaram o “trabalho” como um procedimento avaliativo. O uso deste instrumento representou o maior percentual das ocorrências em quase todos os cursos, exceto os de Física e Matemática. Mesmo naqueles em que não foi o maior, o trabalho foi mencionado de forma significativa. Nenhum dos cursos obteve ocorrência inferior a 22%. Apesar de ser um procedimento muito utilizado,

as respostas não descrevem a dinâmica de como ele ocorre. Apenas alguns sujeitos da pesquisa apresentam suas características: os trabalhos podem ser individuais ou em grupos, feitos na sala de aula ou em casa, orais ou escritos, práticos ou teóricos. Quanto ao tipo, os trabalhos são: artigos, fichamentos, resenhas, sínteses, projetos, pesquisas, relatórios, dentre outros (Quadro 3, anexo D/CD-ROM).

O uso do termo “trabalho” como descrição de uma prática avaliativa é muito vago e não permite uma visão clara nem do instrumento utilizado, nem dos procedimentos ou da dinâmica de como acontece o processo avaliatório. O termo traz um leque de possibilidades, inclusive seminário é um tipo de trabalho¹⁵.

Os coordenadores dão alguma indicação dos tipos de trabalho mais comuns solicitados aos estudantes, os quais variam desde listas de exercícios para serem feitas em casa ou em sala de aula, pequenos testes, pesquisa na Internet sobre um determinado tema, trabalhos de campo, relatórios, fichamentos, diário de campo, seminários¹⁶, dentre outros.

O que os licenciandos aprendem sobre avaliação quando realizam os trabalhos solicitados por seus professores? Na verdade, qualquer instrumento por si só não é suficiente para dar subsídios ao professor e ao próprio aluno sobre como anda o processo de aprendizagem, daí ser importante ter claro o que se pretende, quais os critérios a serem considerados para se avaliar, e utilizá-lo como um recurso complementar e não exclusivo de avaliação. No entanto, o próprio relato dos alunos deixa transparecer um uso inadequado de alguns tipos de trabalho, e por isso nem sempre eles trazem enriquecimento e contribuição para a aprendizagem. E isso vale tanto para os trabalhos de modo geral quanto para os seminários.

Quanto aos seminários, 27% das ocorrências, os comentários dos estudantes variam entre aspectos positivos e negativos. Segundo eles, os seminários acontecem oralmente ou por escrito, os grupos recebem temas a serem trabalhados e, sozinhos, pesquisam, estudam e apresentam, muitas vezes sem contar com a ajuda do professor. Eles também são feitos em grupos e geralmente restritos às disciplinas pedagógicas (Quadro 3, anexo D/CD-

¹⁵ O seminário permaneceu como uma das classificações por ser apresentado pelos próprios estudantes como uma forma distinta de avaliação, ou seja, eles responderam que os procedimentos avaliativos mais usados foram: “provas, trabalhos e seminários”.

¹⁶ Diferentemente dos estudantes, para os coordenadores seminário foi considerado um tipo de trabalho.

ROM). As principais dificuldades ligadas a essa forma de avaliar estão relacionadas à sua eficiência como técnica de avaliação e como instrumento de aprendizagem. Para uns, o seminário ajuda apenas o grupo que o prepara; para outros, os professores não sabem quem realmente aprendeu e por isso não deveriam avaliar o aluno. Segundo os estudantes, em caso de avaliação, os professores deveriam apresentar previamente os critérios (Quadro 3, anexo D/CD-ROM).

Os coordenadores dos cursos também confirmam o uso do seminário como um dos instrumentos avaliativos. Na área de exatas, é menos utilizado e quando acontece é mais comum nas disciplinas pedagógicas. Além disso, um coordenador indica o seminário como uma prática não apropriada para o processo avaliativo e confirma a denúncia dos alunos quanto a sua fragilidade como instrumento de avaliação, porque

Geralmente, os professores dividem o conteúdo em tópicos, conforme as unidades de seu programa, e cada grupo de alunos fica responsável por um dos tópicos, desde pesquisar as informações até levá-las para os outros alunos. Geralmente, essa atividade se transforma em ensino e avaliação. Assim, toda a responsabilidade que era do professor passa a ser dos alunos, e ainda é uma forma de avaliação pobre porque os alunos estão ainda aprendendo e são avaliados (Coordenador 5).

Assim, por um lado, os trabalhos e seminários permitem uma avaliação menos punitiva, porque geralmente não fazem a pressão que a prova faz, por outro lado, eles também não parecem permitir aos licenciandos grandes aprendizagens sobre como deve ser a avaliação. Isso acontece porque, mesmo apresentando uma flexibilidade maior, os resultados não são utilizados para auxiliar os alunos, para acompanhá-los durante sua aprendizagem e caem, portanto, na mesma função que a prova tem tido, qual seja, a de medir e classificar os alunos. Desse modo, os licenciandos fazem uso de trabalhos de diversos tipos, mas continuam aprendendo que o papel da avaliação é o de classificar, medir, aprovar e reprovar seus alunos.

1.2.2- Prova: uma marca na formação dos licenciandos

O uso de provas para avaliar traz à tona seus aspectos tanto positivos quanto negativos, e esta temática marcou significativamente as respostas de alunos e de coordenadores de cursos. Pode-se dizer que a prova continua ocupando papel principal na realização da avaliação da aprendizagem e esta não é uma realidade exclusiva dos cursos de licenciatura, ou mesmo do ensino superior. Na verdade, essa é uma realidade fortemente presente na educação escolar de modo geral. Assim, o que acontece na educação básica pelo uso inadequado, excessivo ou mesmo abusivo desse instrumento, repete-se no ensino superior e, especialmente, nas licenciaturas.

Como já dito, nos cursos de licenciatura, a prova continua sendo um instrumento avaliativo muito utilizado, a ponto de ser considerada como sinônimo de avaliação¹⁷. Na área de exatas, usa-se mais a prova do que trabalhos como é o caso dos cursos de Matemática e Física (Gráfico 10, capítulo IV). No curso de Pedagogia, esse item foi também relevante, 36% de ocorrências apontam a prova como um dos procedimentos avaliativos mais utilizados; no entanto, com um caráter especial, pois aparece até a opção de realizá-la em casa. Ao indicar a prova como um dos instrumentos avaliativos do curso, alguns estudantes descrevem características que podem ajudar a compreender melhor as práticas avaliativas nas licenciaturas. Segundo eles, há provas com e sem consulta, abertas [nas áreas de humanas e biomédicas] e fechadas [nas áreas de exatas e biomédicas], são escritas e orais; teóricas e práticas, individuais, em duplas e em grupos [apenas nas Ciências Biológicas e na Geografia], que podem ser feitas em casa [Geografia e Pedagogia] ou na sala, e, em alguns, casos que são extensas e cobram o conteúdo de todo o semestre (Quadro 3, anexo D/CD-ROM).

Os coordenadores também confirmam o uso freqüente da prova e o justificam como um dos poucos instrumentos avaliativos que consegue garantir a aprendizagem dos estudantes com maior segurança, como pode ser constatado abaixo:

Há uma importância maior para a prova porque é através dela que o professor julga que verá se o aluno adquiriu ou não o conhecimento.

¹⁷ Vários sujeitos (3%) falaram sobre a prova utilizando-se do termo “avaliação” (Quadro 3, Anexo D/CD-ROM).

Nesses casos, a maioria, o desempenho do aluno na prova é muito importante (Coordenador 1).

O que tem acontecido é a forma mais tradicional, ou seja, são realizadas as provas e trabalhos extra-classe os quais variam muito de acordo com a característica própria da disciplina. A maioria dos professores tem colocado a prova como uma forma de fazer os alunos estudarem mais, pois ela é mais exigente (Coordenador 6).

Mas o esquema mais comum é prova mesmo, o esquema “duro”, e fica a cargo do professor, o colegiado não interfere (Coordenador 2).

Geralmente, o aluno encara outras atividades avaliativas com uma visão diferente daquela com que encara a prova tradicional; por exemplo, avaliação do tipo seminário é vista como uma atividade menos importante, e até “massante” (palavras dos próprios alunos), que não tem, segundo eles, a mesma exigência de uma prova sem consulta e por isso não há o empenho na preparação do tema e na sua realização. Mas o aluno acha que este tipo de atividade pode ser feito sem comprometimento, e seu esforço nessas atividades não é comparável ao investido em provas sem consulta, bem tradicional. Essa postura desestimula o professor que quer inovar na perspectiva da avaliação formativa (Coordenador 4).

Não temos semanas de provas escolhidas pela coordenação ou pelo colegiado, mas no final de semestre é um verdadeiro tormento para os alunos. Acabam acontecendo até três provas em um único dia (Coordenador 5).

O colegiado definiu apenas que todos os professores devem aplicar no mínimo duas provas por ano, sendo uma no primeiro e outra no segundo semestre, e os 100 pontos devem ser divididos igualmente nos semestres, ou seja, 50 mais 50 (Coordenador 7).

A idéia de que a prova é um instrumento eficaz para se avaliar o aluno está presente no pensamento dos professores do ensino superior de modo geral, foi o que também evidenciou o estudo de Chaves (2003). Para os professores, a prova é a melhor forma de avaliar porque reflete o que o aluno aprendeu; por meio dela, se verifica o real aproveitamento acerca do conteúdo; os alunos gostam desse tipo de instrumento porque podem estudar na véspera; ela possibilita medir conhecimentos numa escala numérica, por isso é mais objetiva; e, por fim, é muito usada porque é assim que todos fazem (CHAVES, 2003).

O que aprendem os estudantes ao conviver com esse pensamento? Como os licenciandos, futuros professores, reproduzem essas idéias em suas práticas avaliativas? Por

que mesmo na formação superior os professores lançam mão de artimanhas para que os discentes estudem? Por que os alunos estudam apenas para fazer provas? Será mesmo a “prova” um instrumento “eficaz”? Que lógica está por trás dessa idéia? Eficaz para quem e para quê? Desse modo, pode-se afirmar que os alunos, futuros professores, estão aprendendo sobre esse instrumento que:

- É por meio da prova que se exige mais do aluno;
- Para ser mais exigente e rigoroso deve-se usar a prova como instrumento avaliativo.
- A prova é a única forma de cobrar e verificar se o conteúdo foi realmente aprendido.
- É por meio da prova que o professor se afirma como aquele que tem poder.

Essas afirmações corroboram a importância que o instrumento “prova” tem tido para o processo avaliativo ao longo da história da educação escolar. Tanto por parte dos estudantes quanto dos professores, há uma supervalorização desse instrumento e para eles a prova representa seriedade, exigência, possibilidade de cobrar o conteúdo e verificar o real aprendizado; representa, ainda, uma forma de preparar o aluno para as exigências da vida social, ou seja, é uma forma de treiná-lo. Além disso, a prova é a única que garante um julgamento mais “justo” da aprendizagem, por isso é considerado mais eficaz. O tipo de prova mais comum é aquela que acontece de forma individual e sem consulta. Prevalece uma prática voltada para a mera verificação da aprendizagem, e, justamente por isso, os instrumentos mais eficazes são aqueles tidos como mais “objetivos” como é o caso de testes e provas. Essa prática explicita uma forte tendência ligada à pedagogia tecnicista (CHAVES, 2003).

Para Ricci (2003), são dois os grandes problemas da reprovação: o primeiro é que os professores desaprenderam a avaliar seus alunos; segundo, ele, o professor

não sabe fazer diagnósticos, principalmente o professor universitário, que forma professores. O segundo é que utilizamos apenas um instrumento. Utilizamos no Brasil as provas objetivas com muita frequência. Aquela em que eu já sei a resposta antes. E a prova objetiva pode ser, inclusive, aberta. Se eu perguntar o que é um coração e se espero uma resposta específica, ela é objetiva, mesmo não sendo de múltipla escolha (RICCI, 2003, s/n).

Moretto (2001) analisou, ao longo de dez anos, mais de seis mil provas e caracterizou a prova tradicional como aquela que explora exageradamente a memorização, não apresenta parâmetros para a correção e utiliza palavras de “comando” sem precisão de sentido ou significado. Os comentários abaixo confirmam essa caracterização:

A prova só cobra o que o aluno sabe naquele momento (Estudante Geografia).

Avaliação é tradicional: conteúdo e depois prova (Estudante Pedagogia).

É a reprodução dos textos estudados (Estudantes Geografia e Pedagogia).

Provas que fazem de conta que medem o conhecimento (Estudante Pedagogia).

Ainda segundo Moretto (2001), a prova deveria ser um momento privilegiado de estudo. Esse pesquisador procurou superar os “malefícios” desse instrumento por meio de um princípio: “se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem de conteúdos relevantes” (MORETTO, 2001, p. 96). Sabe-se que a lógica da avaliação funciona como forma de garantir a função social da escola de excluir e não incluir, assim, não é possível acreditar que os problemas da avaliação possam ser superados de forma tão simples. No entanto, não há como discordar que, ao usar quase que exclusivamente a prova como forma de avaliar os estudantes, os professores realmente pecam de duas maneiras: primeiro porque, como aponta Moretto, as provas não são elaboradas com a “competência” devida; segundo, porque o uso de um único instrumento para avaliar todo um processo é, de fato, insuficiente no sentido de fornecer as informações de que o professor precisa para ajudar seu aluno a superar as dificuldades durante o processo de ensino e de aprendizagem. Considerar esses aspectos já contribui para amenizar o peso que a avaliação classificatória tem tido sobre a escola ao longo da história da educação escolar.

A prova é um instrumento muito utilizado nos cursos de licenciatura; desse modo, alterar a forma e o conteúdo desse instrumento avaliativo pode significar mudança na forma de conceber a avaliação. Segundo Sordi (2001), o uso dos verbos se modificam de acordo

com os objetivos definidos conscientemente. Intenções como “conceituar, descrever, enumerar cedem lugar a analisar, interpretar, criticar, organizar” (SORDI, 2001, p. 177).

De qualquer modo, é preciso questionar a capacidade e eficácia da prova como instrumento avaliativo. Sua eficiência no sentido de garantir saber/conhecimento sólido e objetividade não é assim tão certa. Se assim fosse, os problemas de aprendizagem não seriam tão grandes e graves, afinal é comprovado o uso excessivo da prova como garantia de excelência para medir as tais aprendizagens - e mesmo assim os problemas da educação escolar permanecem. Não é possível formar professores, capazes de serem bons avaliadores, sem que se discuta os limites desse instrumento. Geralmente, o professor já sabe o que seu aluno deve responder, e, ao fazer isso, o estudante é induzido a responder apenas aquilo que o professor quer saber. Será que esse jeito de avaliar consegue medir a capacidade criativa, ou os valores morais ou, ainda, as relações entre uma teoria e outra ou uma teoria com sua aplicação prática?

Apesar disso, pode-se afirmar que os estudantes dos cursos de licenciatura continuam aprendendo que a prova é o instrumento mais eficaz na avaliação da aprendizagem. Tanto para os estudantes quanto para os coordenadores, parece ser difícil comprovar a aprendizagem sem o uso da prova. Essa idéia justifica a contradição presente na fala dos licenciandos quando, por um lado, criticam a prova como o pior instrumento avaliativo experimentado durante sua formação e, por outro lado, a consideram a melhor forma de avaliação vivenciada. Além disso, para alguns, esse é um mal necessário, ou seja, quando forem professores já sabem que farão uso da prova para avaliar seus alunos, mesmo sabendo de suas conseqüências negativas.

Outro aspecto a ser considerado, em se tratando do uso da prova como instrumento avaliativo, é que os estudantes aprendem, contraditoriamente, que a prova não é a melhor forma de avaliar o aluno e nem mede conhecimento. Essa idéia também necessita de reflexão e questionamento e, com certeza, traduz, de outra forma, uma distorção a respeito do caráter e da função dos instrumentos utilizados para a realização do processo avaliatório. De um lado, há uma visão extremista de que a prova é a única capaz de garantir objetividade e segurança quanto à adequação do instrumento; por outro lado, negar que a prova consiga ver resultados de aprendizagem parece não refletir a realidade, e sim o outro

extremo do problema. É uma falsa idéia, pois apesar de sua tradição “cruel”, a prova consegue sim dar informações para uma investigação acerca dos conhecimentos obtidos pelos alunos. É que os licenciandos vivenciam os dois extremos: tanto há professores que abominam e não a usam de jeito nenhum, quanto há professores que a utilizam como única maneira de avaliar. Essa prática também proporciona uma formação equivocada acerca desse instrumento. Além disso, conforme afirma Chaves (2003), o problema não é o instrumento, e sim que

A maioria dos professores pratica uma avaliação tradicional, basicamente utilizando provas escritas para verificar a retenção dos conhecimentos repassados, não servindo para orientar ou re-orientar o aluno, para situá-lo diante das exigências da disciplina e do curso e do papel que os conteúdos de cada disciplina ocupa na sua formação profissional (CHAVES, 2003, p. 52).

Isso quer dizer que a raiz dos problemas que a avaliação envolve vai além do uso ou não da prova, vai além de sua capacidade ou não de verificar o conteúdo aprendido. Portanto, não basta abolir ou aderir a esse instrumento, é preciso entender que a avaliação precisa estar a serviço da aprendizagem.

O agrupamento sobre as aprendizagens dos estudantes de licenciatura que se refere à forma de avaliar carrega uma grande complexidade e revela algumas limitações por parte dos licenciandos e de alguns coordenadores, especialmente quanto ao papel da prova como instrumento avaliativo. No entanto, esse agrupamento deixa claro que a prova é um fenômeno que merece uma análise profunda que deve ser feita no interior dos cursos de formação do professores.

Nos cursos de licenciatura, os estudantes aprendem práticas avaliativas que podem continuar “pervertendo” o sentido da avaliação (VASCONCELLOS, 1995). É preciso considerar que mais importante do que o instrumento escolhido para avaliar é o tratamento dado aos resultados obtidos. Na presente pesquisa, praticamente não foi possível perceber ações nesse sentido. Em uma sociedade em que o conhecimento tem sido desvalorizado e que um diploma não representa mais a aquisição do conhecimento, torna-se maior a chance de “perversão” ou distorção do uso da avaliação. Desse modo, desvaloriza-se o saber e supervaloriza-se o resultado, ou seja, a nota, sem refletir sobre o seu verdadeiro sentido.

Dessa maneira, o aluno, na maioria das vezes, mais preocupado com ser aprovado na disciplina, obter boas notas, do que com a qualidade da sua formação profissional, submete-se passivamente à ordem estabelecida pelo poder do professor e acaba apresentando até uma certa resistência às poucas possibilidades de mudança que possa ter encontrado ao longo de sua formação.

1.3- Os saberes do professor: ensinar e avaliar, domínios intrínsecos à profissão docente

Segundo André e Passos (2001, p. 177), “a avaliação põe em destaque os princípios que guiam a ação pedagógica”. Por isso mesmo não é possível tratar da avaliação, da formação de professores, sem tratar das questões do ensino. Os dados coletados permitiram discutir aspectos importantes da sala de aula, que interferem sobremaneira no trabalho docente. Tanto os alunos quanto os coordenadores chegaram a explicitar a intrínseca relação que há entre avaliação e formação pedagógica. Várias vezes foram feitas referências às ações que poderiam ser mais eficientes se os professores tivessem uma formação pedagógica mais sólida. Houve inclusive quem afirmasse que uma boa avaliação está relacionada com uma boa aula, ou seja, o professor que consegue ser bom em suas aulas pratica uma boa avaliação.

O desconhecimento das finalidades educativas e o despreparo dos professores para realizar o exercício da docência no ensino superior são realidades comuns neste nível do ensino. As causas são diversas, e faz sentido o relato de alguns dos estudantes das licenciaturas, mas a precária formação teórica e prática para o exercício do magistério nos cursos de licenciatura, pela ausência dessa formação nos cursos de bacharelado, tem um peso significativo. Geralmente, nesse nível de ensino, os professores não estão muito preocupados com o domínio dos conhecimentos pedagógicos, sobretudo no que se refere ao relacionamento com os alunos e ao desenvolvimento de um ensino significativo para estes. Sobre a avaliação, então, a situação não é diferente, e resta aos professores reproduzir as práticas mais comuns, tidas como “tradicionais”. Prevalece a idéia de que basta dominar o conteúdo a ser ensinado e ser bom pesquisador (BARREIRO, 1996).

Segundo os coordenadores, o domínio pedagógico cabe apenas aos professores das áreas pedagógicas. Essa idéia fortalece um certo comodismo e retira do professor a responsabilidade própria de sua profissão como professor, ou seja, saber avaliar deve ser domínio de qualquer profissional da área da educação, especialmente sendo ele docente. Essa visão fortalece a dicotomia entre ensino e avaliação, segundo Chaves (2003, p. 110),

Saber que conteúdos são mais significativos no contexto da formação de um determinado profissional, vincular o que ensinar ao como e ao quê avaliar, exige dos professores habilidades que não são inatas e que não são trabalhadas no meio universitário. Além disso, os professores são influenciados pelo próprio ambiente universitário, por preconceitos cultivados nas diferentes áreas, que não estimulam e nem valorizam as discussões pedagógico-didáticas nos departamentos, nas áreas e com os alunos que geralmente não são considerados partícipes das discussões e definições relativas ao curso, ao ensino e à avaliação.

Tanto entre os alunos quanto entre os coordenadores parece ser consenso a idéia de que quem deve dominar os conhecimentos pedagógicos são os professores das áreas pedagógicas. Apesar de os coordenadores também serem professores, eles não se sentem diminuídos em assumir que não têm tal domínio e que talvez por isso não se sentem tão responsáveis por propiciar um ambiente formativo para seus alunos, futuros professores. Desse modo, os cursos de licenciatura carecem de uma formação para seus próprios professores formadores. “Nos cursos de formação de professores, os estudos sobre avaliação não tem merecido a necessária preocupação, sendo inseridos no programa de Didática, como último assunto a ser abordado” (CARDOSO, 1996 p. 131). A resposta dos estudantes sobre o que consideram uma boa avaliação confirma essa situação, já que as disciplinas citadas pelos alunos como bons exemplos de práticas avaliativas foram: Didática, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Desse modo, a prática avaliativa tradicional permite apontar para uma metodologia de ensino tida pelos alunos como tradicional, inadequada, autoritária. A ausência de conhecimentos sobre procedimentos pedagógicos por parte dos professores prejudica o trabalho do professor ao avaliar. Os depoimentos dos estudantes abaixo confirmam essa afirmação:

Recentemente o professor pediu para que todos os alunos que não tinham, por algum motivo, adquirido o texto para a discussão se retirassem da sala de aula, restando apenas uns três alunos na sala (Estudante Geografia).

Os professores estão precisando levar mais a sério a questão da avaliação, o problema é que no curso de Matemática, a maioria só fez bacharelado, então quem sai levando a pior somos nós, alunos (Estudante Matemática).

Inúmeros são os fazeres pedagógicos que, limitados, acabam por artificializar o conhecimento, mudando o seu sentido. Como consequência, esse conhecimento torna-se mera informação, acaba caindo em esquecimento, e o processo avaliatório presente nos cursos de licenciatura é um exemplo disto. As práticas encontradas, muitas vezes, tornam-se verdadeiros desastres pedagógicos geradores de temor, arbitrariedades ou até mesmo laxismos que não geram aprendizagens significativas. Como afirma Chaves (2003, p.15),

Na prática, muitos docentes universitários deixam a desejar quanto à sua formação pedagógico-didática, têm dificuldade em fazer interpenetrar o ensino e a pesquisa e suscitam pouco a atividade mental dos alunos. Permanecem numa prática extremamente tradicionalista, prendendo-se quase sempre à transmissão pouco criativa dos conteúdos factuais da matéria. É raro encontrar um professor universitário preocupado com o método investigativo ou com o processo de pensar característico da disciplina que leciona.

O trabalho pedagógico mais comum no ensino superior tem sido tradicionalmente a aula expositiva, por meio da qual o professor expõe os conteúdos. Uma prática pedagógica centrada na transmissão dos conteúdos traz como consequência uma avaliação também centrada no professor e pouco discutida com seus atores, por isso mesmo não cumpre sua função de acompanhamento da aprendizagem escolar.

O domínio pedagógico das questões ligadas à avaliação exige do professor que ele conheça e saiba utilizar e discutir seus aspectos técnicos, os critérios avaliativos, os objetivos da avaliação, o diagnóstico das dificuldades encontradas pelos alunos, a utilização de instrumentos [provas, testes, trabalhos individuais e em grupo], para que seja capaz de acompanhar o desenvolvimento de seus alunos ao longo das aulas, analisar os resultados e avaliar o seu trabalho como professor, ou seja, o conteúdo selecionado, a metodologia, os procedimentos didáticos e as formas de avaliação, etc.

Além desses conhecimentos essenciais ao professor, é preciso considerar que a avaliação não se encerra em si mesma. É correto dizer que a avaliação possibilita a aprendizagem, verifica o que tem que ser melhorado tanto nos processos de estudo do aluno quanto nos processos de ensino do professor. Por meio da avaliação, os licenciandos aprendem a ser professores pedagogicamente mais preparados quando entendem o papel mais amplo da avaliação e o relacionam com sua função pedagógica, pois ela representa a possibilidade de o professor rever o seu trabalho, retomar e ajudar de fato o aluno a aprender. Daí ser necessário pensar na exigência de formação para que o professor possa cumprir essas tarefas.

2- Avaliação educacional: os saberes não ensinados aos futuros professores

As lacunas deixadas na formação de professores, no que se refere à avaliação também acabaram tornando-se objeto deste estudo. Concomitantemente ao trabalho de analisar as aprendizagens possíveis para os licenciandos, tentou-se apreender, através dos dados coletados, o que não seria possível aprender sobre avaliação durante a formação de professores a partir da realidade encontrada, ou seja, os conhecimentos sobre avaliação que foram silenciados.

2.1- A função da avaliação formativa

No ambiente encontrado nos cursos de licenciatura é mais comum encontrar a prática da avaliação somativa, e não a avaliação formativa. Segundo Perrenoud (1999), as práticas são permeadas pelas duas, no entanto, as respostas dos alunos e dos coordenadores, raramente se percebe traços da avaliação formativa, ou seja, uma concepção de avaliação voltada para a apropriação dos conhecimentos pelo aluno, para a preocupação com os percursos que esse aluno utiliza para chegar até o conhecimento, com o acompanhamento do professor, o qual garante a regulação das aprendizagens. Afinal, “a avaliação subsidia decisões a respeito da aprendizagem dos educandos, tendo em vista garantir a qualidade do

resultado que estamos construindo. Por isso não pode ser estudada, definida e delineada sem um projeto que a articule” (LUCKESI, 1995, p. 71).

2.2- Os aspectos sociológicos da avaliação

Nos cursos de formação de professores, a avaliação é geralmente abordada sem a preocupação com uma análise sociológica, política e pedagógica que possibilite a construção de uma concepção de avaliação qualitativa e democrática para além da limitada visão que se fixa nas medidas e nos registros numéricos fechados e precisos.

Poucos são os indícios para que os estudantes percebam os mecanismos de poder envolvidos na avaliação educacional. Dificilmente são feitas análises numa perspectiva sociológica que ajude os alunos, futuros professores, a perceber como se traduz, no dia a dia, a função controladora da avaliação e como, por meio das ações desenvolvidas no interior da escola, se traduzem as relações sociais de exclusão e de subordinação. Geralmente, a avaliação é encarada com neutralidade, e isso dificulta aos alunos perceberem o seu papel como mecanismo central para efetivação do processo de conservação da ordem estabelecida (LUDKE, 2002).

Através da avaliação, acontece a reprodução das relações entre as pessoas, e o modelo de sociedade é que serve de referência para tal reprodução. Assim, se a sociedade está organizada de forma centralizadora, caberá a poucos o direito de decidir sobre um grupo de pessoas. Será também esta lógica da avaliação.

O que se vê, notadamente na avaliação, é a distorção da relação entre professor e aluno, que, pretendendo ser educativa, tem, de fato, ensinado e contribuído, não para a formação da cidadania, mas para o adestramento dos alunos, sua sujeição às normas estabelecidas, a aceitação tácita e dócil das regras de convivência, definidas no sistema escolar e que, de alguma forma, refletem a prática social (SORDI, 1993, p. 207).

Assim, as práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, ao enfatizarem instrumentos que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e de reprodução social. Ou seja, com aparência de avaliar igualmente todos os alunos, o sistema

educacional oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para a manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, é um mecanismo de ajuste e de subordinação, pois, ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os alunos são treinados a aceitarem o controle, os julgamentos, as recompensas e punições como naturais, e como naturais as divisões da sociedade em que se encontram inseridos. O mais grave é que se isso ocorre em ambientes preparados para formar professores, o que se pode esperar é que esses licenciandos sejam, na maioria dos casos, reprodutores desse sistema, agindo como representantes que garantirão sua continuidade na educação básica. Como diz Sousa (1994, p. 145):

A avaliação se caracteriza como instrumento de controle e adaptação de condutas educacionais e sociais dos alunos. Trabalha-se com o aluno em direção à adequação e submissão a padrões e expectativas definidas pela escola, os quais no entanto, não levam em conta as características do aluno enquanto grupo social.

O sistema educacional está organizado historicamente a partir de uma prática que consiste na mera transmissão de saberes. Quando trabalha no sentido de adequar e reforçar nos estudantes expectativas e valores definidos socialmente, não considera as características dos diferentes grupos sociais e se faz desigual, seletivo e produtor do fracasso das camadas menos favorecidas material e culturalmente (BOURDIEU, 2001). O professor se constitui como o transmissor desse saber escolar, que é totalmente desvinculado da cultura da grande maioria dos alunos. Nessa ação pedagógica, acaba excluindo e rejeitando o conhecimento desses grupos em detrimento do dominante e, em seguida, avalia, verifica o como e o quanto cada um foi capaz de reter.

Discutir esses elementos permitiria aos futuros professores compreender a avaliação para além dos instrumentos técnicos, afinal, mais importante do que mudar as práticas avaliativas é mudar os objetivos da educação escolar, os quais precisam deixar de garantir a manutenção da organização social, para provocar a mobilização em busca da reestruturação da sociedade e, conseqüentemente, da escola e das relações presentes em seu interior. É preciso questionar a concepção de avaliação. Para que se avalia? Para incluir ou excluir? Para emancipar ou controlar? Para transformar ou para manter? (SORDI, 2005).

A cultura avaliativa está ainda fundamentada numa epistemologia positivista, e, deste modo, dúvidas e questionamentos não têm espaço garantido; conseqüentemente, não sobra tempo para reflexão coletiva sobre as situações que podem e devem ser mudadas. Da forma como as práticas e relações estão organizadas, e aí se inclui a escola, não há interesse e nem espaço para indagação sobre as lógicas que estão em jogo, por isso as mudanças são lentas.

2.3- O erro como parte do processo de aprendizagem

Apesar de já haver uma extensa produção sobre a importância do erro como parte do processo de aprendizagem, ainda não é essa a conotação encontrada nos cursos de licenciatura. Prevalece uma prática que reforça a reprodução social, ou seja, não é permitido errar, quem erra precisa ser punido. Desse modo, o professor atribui o fracasso ao aluno e não considera sua própria atuação profissional nesse processo. Segundo os estudantes das licenciaturas, os professores justificam os erros por eles cometidos como sendo decorrentes da ausência de estudo, de bases necessárias para cursar a etapa em que se encontram, ou porque não “levam jeito para a coisa”. Além disso, justificam que os alunos são desinteressados pelo estudo e que suas próprias deficiências lhes trazem prejuízos. Desse modo, os professores “lavam as mãos”, e por isso tratam de maneira superficial uma situação própria da relação ensino/aprendizagem, qual seja, o erro deve ser parte do processo de aprender, por meio do erro do aluno é possível investigar e compreender a lógica que perpassa seu pensamento, possibilitando assim uma compreensão da situação em que esse aluno se encontra.

Não se pode esquecer que o próprio erro do aluno pode oferecer informações sobre o desempenho do professor, sobre seus métodos de trabalho, sobre os procedimentos didáticos e sobre as condições propícias ou não à aprendizagem, por isso mesmo encarar o erro como auxiliar desse processo por si só já representa uma postura transformadora das práticas meramente verificativas.

2.4- O tratamento dos resultados do processo avaliativo

O ato de avaliar implica em investigação, diagnóstico, conhecimento sobre a realidade, mas implica, necessariamente, em ações posteriores à verificação para que realmente a avaliação aconteça. A avaliação possibilita tanto ao professor quanto ao aluno tomar conhecimento da situação e tomar decisões a respeito do que fazer para melhorar as condições detectadas. Esse processo de decisão e as ações propriamente ditas não têm ocorrido, e por isso o processo avaliativo tem sido incompleto. Cabe ao professor coordenar todo o percurso e não interrompê-lo antes de sua conclusão. Nos cursos de licenciatura, o mais comum tem sido a interrupção do processo avaliativo assim que é feito o registro dos resultados. Isso significa que não há ações para mudar a realidade avaliada e aos alunos, futuros professores, resta a submissão ao modelo que está posto, qual seja: o professor ensina o conteúdo, o aluno aprende e é avaliado, depois retoma-se com um novo conteúdo, independentemente de haver resultados positivos ou não. A prática mais comum é de apenas a verificação da aprendizagem e não de avaliação (LUCKESI, 1995).

Da forma como a avaliação acontece nos cursos de licenciatura, não tem sido possível ao estudante desenvolver aprendizagens acerca das ações para mudar a realidade avaliada, alcançando sua promoção. Desse modo, o fazer docente não tem sido objeto de reflexão e tampouco os problemas de aprendizagens. Segundo Sordi (1993) o tripé da avaliação é formado por professor, aluno e conhecimento. Quando se avalia o rendimento do aluno, não se pode separar nenhum dos três componentes desse tripé. Isso quer dizer que é preciso avaliar o papel do professor na condução do processo, como se abordou e se selecionou o conteúdo, qual o papel atribuído ao aluno. Afinal,

Como penalizar o aluno através da reprovação, culpabilizando-o, isoladamente, pela ausência de resultados positivos? E a responsabilidade do docente na abordagem e no resgate do aluno, no processo? Como esperar que o aluno apresente habilidades de crítica e síntese, se, na organização de nosso trabalho em sala de aula, a abordagem está centrada no docente, na sua capacidade de discorrer e comandar e ao aluno cabe representar o papel de receptáculo passivo dos conteúdos? Como exercitar a capacidade do aluno de investir na sua autonomia intelectual, subsídio importante para exercer a cidadania, se codicionamos sua forma de pensar e de expressar, penalizando-o, quando rompe com o padrão rigidamente

pré-estipulado e por nós definido como critérios de avaliação, revestido do peso de verdade absoluta? (SORDI, 1993, p. 226-227).

Tratar os resultados da avaliação implica em relativizar a responsabilidade que, geralmente, recai sobre o aluno. Agindo assim, o papel do professor como aquele que conduz o processo de ensino, se destaca (SORDI, 1993). Desse modo, quando há continuidade do ato de avaliar, ou seja, o professor usa os resultados da avaliação para refletir sobre as causas, as conseqüências e o que fazer para mudar a situação, acontece o processo avaliativo, e os resultados transformam-se em informações que servirão para direcionar o trabalho pedagógico do professor na sala de aula. Implementar esse entendimento sobre o processo avaliatório nos cursos de licenciatura é um desafio que está posto.

Os resultados aqui apresentados, apesar de deixarem evidentes limites para que os licenciandos aprendam sobre os processos de avaliação formativa, também permitirem vislumbrar evidências, ainda que raras, de tentativas e possibilidades de desenvolver avaliação processual, especialmente no curso de Pedagogia, por meio de avaliações constantes que valorizam mais a aprendizagem do que a nota. De qualquer modo, trabalhar com os aspectos qualitativos da avaliação representa um grande desafio para a educação em todos os níveis do ensino. As perspectivas de que novas práticas avaliativas aconteçam têm aumentado já que há uma produção maior voltada tanto para pensar as questões mais propositivas quanto para pensar as questões próprias do ensino superior e, conseqüentemente, das licenciaturas.

A busca por alternativas de avaliação cresce, e cresce também a busca por metodologias que ajudam a ensinar os alunos a enfrentar a indefinição e a complexidade dos dias atuais. Com certeza, não haverá uma forma “ideal”, tampouco uma receita universal, mas haverá alguns métodos, procedimentos, caminhos mais favoráveis do que outros que poderão ser testados e avaliados. O processo de reflexão sobre o fazer docente ajuda a tomar decisões em favor desses caminhos. Junto com essas possibilidades, deve acontecer o redimensionamento do perfil do profissional a ser formado, com base na reorganização de projetos pedagógicos curriculares, mas sem cair na ingenuidade de acreditar que basta mudar os discursos convencionais por outros mais progressistas, muitas

vezes reproduzidos acriticamente, para que as transformações ocorram. Como afirma Sordi (1993, p. 59-60),

“Podemos mudar, sem transformar! Mudar o que não é essencial! Mexer no esqueleto do curso, mas a transformação pede mais do que isso... supõe não uma mera identidade de discursos, como se um ‘clichê’ a mais fosse incorporado no dialeto do docente. Exige uma postura mais consistente que evidencie qual é a concepção de Homem-Mundo-Sociedade-Educação-Saúde que lhe dá sustentação; em síntese: qual é o projeto histórico, político que norteia a nova característica pedagógica que nasce”.

Mobilizar para a construção de práticas alternativas de avaliação ajudando a alcançar uma educação efetivamente democrática, aberta a todos no sentido de oferecer condições concretas de inclusão, promovendo aprendizagens e propiciando condições aos professores para agir e transformar é o que se espera que aconteça nos cursos de formação de professores.

Nesse sentido, alguns princípios tornam-se relevantes para alterar as práticas convencionais. Avaliar é uma oportunidade para adquirir conhecimento; quando o aluno se submete a uma avaliação, ele está também aprendendo, por isso ela é formativa. Os objetivos do ensino são os referenciais para se decidir sobre a metodologia e o conteúdo da avaliação, pois avaliação e objetivo formam um par indissociável. O momento propício para avaliação acontecer é aquele em que está ocorrendo o ensino, cotidianamente, por isso ela é processual e contínua. O papel da avaliação deve ser o de investigar, identificar a situação em que se encontram as aprendizagens ou mesmo as não aprendizagens, por isso ela é diagnóstica. Por fim, avalia-se para promover e não para punir; é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação e decidir coletivamente sobre os processos avaliatórios. O erro deve ser encarado como parte do processo de avaliação e fonte de informação para o trabalho docente.

Considerações Finais

*Eu insisto em cantar; diferente do
que ouvi; seja como for, recomeçar.
Nada há, mas há de vir.*

Oswaldo Montenegro

Este estudo objetivou conhecer e discutir as condições propícias para que estudantes das licenciaturas tornem-se professores, com competência para realizar a avaliação escolar. Buscou-se então, identificar nos cursos de licenciatura as aprendizagens sobre avaliação propiciadas aos estudantes e analisá-las a partir de estudos teóricos ligados a uma compreensão de avaliação formativa, crítica e processual. Objetivou ainda discutir os limites e as possibilidades de se formar professores também para o exercício da avaliação escolar (LUDKE, 2002) no interior dos cursos de licenciatura, a partir de suas condições históricas concretas, pois a forma como o professor conduz o processo de avaliação repercute significativamente na postura de seus alunos. Assim, esse trabalho pretendeu elucidar uma rede de relações no interior dos cursos de formação de professores que se mostra através da avaliação. Representou um exercício para explicitar o conhecimento sobre o que se pensa, diz e faz sobre avaliação. Dessa forma, oferece subsídios importantes para a reflexão sobre as ações teórico-práticas nos cursos de formação de professores e, conseqüentemente, no ensino superior. A busca por esses objetivos possibilitou afirmar que as discussões sobre avaliação no âmbito da formação de professores é uma necessidade fundamental no sentido de contribuir com processos formativos mais críticos. Essa afirmação se baseia na análise dos depoimentos de 195 licenciandos, cursando último ou penúltimo período, e de sete coordenadores dos cursos pesquisados.

A aproximação a esses sujeitos evidenciou que os formandos dos cursos de licenciatura restringem a avaliação à técnica, mais especificamente aos instrumentos. Ao falarem das concepções, dos procedimentos, das experiências avaliativas, os licenciandos não falam da dinâmica da avaliação e tampouco apresentam discussões de cunho teórico.

Os estudantes se tornam professores sem saber qual a função da avaliação, suas finalidades e sem se indagarem a quem serve. O enfoque sociológico da avaliação não está presente nos cursos de formação dos futuros professores, as análises sobre as relações educação, sociedade e avaliação encontram-se ausentes das “falas” dos licenciandos. Apesar de existir uma densa literatura sobre esse assunto, não é perceptível o domínio teórico por parte dos estudantes sobre a temática avaliação. Não há indícios de que tanto os licenciandos quanto os professores dos cursos de licenciatura tenham conhecimento sobre a importância do tratamento dado aos resultados da avaliação, por exemplo. Na verdade, as práticas avaliativas atuais não incorporam esta etapa do processo avaliatório. Entretanto, os estudantes admitem que em algumas disciplinas pedagógicas é possível vivências de aprendizagens significativas para os futuros professores, como é o caso da Didática, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino.

Este estudo possibilitou uma avaliação sistemática sobre as práticas que acontecem no interior dos cursos de licenciatura, e seus resultados apontam para a necessidade de se traçar novos caminhos com novas práticas para o processo de formação de professores, tendo como consequência, a criação de uma cultura avaliativa formativa no interior destes cursos. Rediscutir o papel da avaliação e seus significados é uma condição, pois, se todos têm o direito a aprender, não deve ser necessariamente uma exigência reprovar alguém, é preciso, na verdade, conseguir ensinar tudo a todos e, principalmente, acreditar que isso é possível.

Apesar de encontrar uma realidade muito mais próxima da acomodação e da conformação social, é possível construir espaços em que haja uma densa reflexão com base no diagnóstico realizado, de forma que esses cursos repensem o seu fazer cotidiano como eixo de formação do professor. Ficou evidente que as teorias estudadas durante a formação dos professores nem sempre permanecem como referenciais para os estudantes, mas o ambiente vivenciado tem um “poder” significativo sobre eles. Assim, suas aprendizagens parecem estar centradas nas experiências vividas ao longo do curso, e, portanto, os projetos políticos pedagógicos desenvolvidos nos mesmos não podem desconsiderar este dado. Tal constatação fornece aos sujeitos dos processos formativos pistas importantes para que ocorram as reestruturações necessárias ao pleno desenvolvimento de novas propostas no

campo da formação de professores, especialmente no que se refere a seus domínios sobre avaliação educacional.

Outro elemento a ser considerado refere-se à clara compreensão do papel da avaliação em relação aos objetivos da escola. Esse par objetivo/avaliação não deve ser estudado de forma separada. Afinal, a avaliação fica, muitas vezes, explícita nas práticas cotidianas, no entanto, o mesmo não ocorre com os objetivos. Nem sempre o professor tem claro qual é o objetivo da avaliação que realiza, e por isso age de forma ingênua e inconsciente. Daí ser necessário discutir e explicitar os reais objetivos que geralmente estão ocultos durante o processo avaliativo tanto formal quanto informal. Esse entendimento ajuda os futuros professores a agirem conscientemente no sentido de cumprir uma função social que contrarie a lógica imposta de manutenção e eliminação de grupos excluídos da sociedade. Agindo assim, os cursos estarão garantindo uma formação de agentes mobilizadores para os processos de transformação social e não meros reprodutores de um sistema excludente e desigual.

Avançar para além dos instrumentos é uma condição essencial. Não é possível formar professores a partir de uma prática avaliativa restrita à provas, seminários e trabalhos. É preciso avaliar os processos, e isso implica abrir mão do uso excessivo de instrumentos que apenas avaliam o produto final. Mesmo identificando uma avaliação totalmente centrada nesses três instrumentos, é possível pensar em superação. O exercício de refletir e a tomada de consciência ajudam a incrementar novas situações que poderão renovar o fazer avaliativo dos cursos e, conseqüentemente, dos professores da educação básica. No entanto, alguns princípios são essenciais, o primeiro deles refere-se ao entendimento que se tem de avaliação. Avaliação não é sinônimo de prova, tampouco mera verificação da aprendizagem. A avaliação ultrapassa os procedimentos e aplicação de instrumentos. É um meio para que todo o ensino e a aprendizagem sejam sempre revistos e, por isso, é um processo de reflexão, de investigação e de interpretação de uma situação do processo de ensino e de aprendizagem. Esse entendimento exige que algumas práticas sejam questionadas, por exemplo, não é possível:

- ◆ Avaliar somente no final do ano ou do semestre letivo.

- ◆ Deixar de discutir os resultados com os estudantes, ou mesmo apenas disponibilizá-los pela internet ou ao final do curso.
- ◆ Aplicar três provas ao longo do ano ou semestre como único procedimento avaliativo.
- ◆ Fazer provas com uma única questão, dentre outras situações relatadas tanto pelos estudantes quanto pelos coordenadores.

Outro princípio relevante refere-se ao uso autoritário da avaliação. Conforme afirma Vasconcellos (1995), é preciso abrir mão desse artifício. Avaliação não é instrumento de disciplina, de pressão ou de coerção contra o estudante. Além disso, o professor não deve decidir sozinho sobre o processo avaliativo. Há necessidade de discussão e diálogo com seus pares e com os alunos sobre os critérios a serem considerados, os instrumentos mais adequados para que os objetivos sejam atingidos, os resultados esperados e os que realmente foram alcançados e sobre o que fazer para mudar os resultados tidos como não positivos ou não esperados. Isso significa pensar coletivamente sobre as ações a serem realizadas para que as situações de não aprendizagem não permaneçam, e sobre o que cabe a cada sujeito envolvido: aluno, professor e a própria instituição. Isso tudo se resume em entender que a avaliação apenas auxilia um processo de reflexão e de tomada de decisão que permeia todo o processo de ensino. Cabe ao professor coordenar esse processo, mas isso não significa decidi-lo sozinho.

Sabe-se que, da forma como a escola está organizada, não há intenções de se obter a participação dos estudantes, por isso os cursos de formação de professores podem ser locais em que as experiências dos licenciandos sejam como sujeitos do seu processo de formação. Tal experiência oportunizaria o questionamento da forma como a escola se organiza e toma suas decisões, totalmente isolada dos interesses dos estudantes, em qualquer etapa, seja na educação básica ou na formação superior. Essa seria uma forma de romper com as formas arbitrárias de apropriação do saber, as quais levam a atitudes centralizadoras e equivocadas por parte dos próprios professores. Dessa forma, a auto-organização dos estudantes torna-se uma categoria de análise da realidade investigada, como defende Freitas L. (1995, p. 112), “a auto-organização dos alunos visa permitir que participem da condução da sala, da escola

e da sociedade, vivenciando, desde o interior da escola, formas democráticas de trabalho que marcarão profundamente sua formação”.

A escolha dos instrumentos compõe o processo avaliativo, no entanto, eles não devem ser encarados como o aspecto mais importante da avaliação. Levar em conta seus limites e a clareza dos objetivos favorece uma escolha sensata e segura dos instrumentos. Isto significa conhecer bem o instrumento que se utiliza no processo avaliatório, ou seja, sua abrangência, seu alcance, quais os seus limites, como elaborá-lo, como corrigi-lo, qual o papel do aluno ao realizá-lo, qual o papel do professor, o que é recomendado fazer e o que não é, o que os alunos pensam sobre ele, quais as conseqüências de seu uso etc. O uso do instrumento com consciência ameniza os seus efeitos negativos e diminui a ansiedade dos alunos quando o mesmo carrega marcas das experiências negativas e traumatizantes, como é o caso do prova. Afinal, não é verdade que a prova avalia nada, mas também não é verdade que só a prova é que avalia com a objetividade que se espera de um instrumento.

E, mais importante do que qualquer um dos princípios mencionados, é a necessidade de se tomar decisões sobre o que fazer diante dos resultados encontrados. Não fazer nada após os resultados obtidos é praticar mera verificação. Cabe ao professor ir além da escolha, elaboração, aplicação, correção, divulgação dos resultados e, como disseram os estudantes, “lavar as mãos” e continuar com uma nova matéria. Isto só não basta. Não é possível interromper o processo em um momento tão importante. Após a verificação, começa, de fato, o processo de avaliação, o qual implica em decidir sobre as ações que poderão ser desenvolvidas para que os resultados sejam modificados. Isso é mais que um princípio, é uma condição para a realização da avaliação de fato. Há que se implementar esta etapa nas práticas avaliativas, pois, até então, existem nos cursos de licenciatura apenas práticas de verificação dos conteúdos ensinados, as quais são finalizadas após a divulgação dos resultados.

Apesar de reconhecer que existem claros sinais que apontam para uma ação avaliativa, detectados na pesquisa, não há como negar que são ainda tímidos, e por isso não refletem a realidade da maioria dos cursos. Ir além da verificação favorece um rompimento com as práticas arbitrárias já existentes que marcam o poder do professor, o qual, por isso, em várias situações, acaba usando a avaliação como instrumento de coerção e punição.

De qualquer modo, os problemas detectados pela avaliação devem ser enfrentados de forma rigorosa, sem desconsiderar sua complexidade, e por isso levar em conta as condições concretas e objetivas do trabalho pedagógico faz-se necessário. Mudar a cultura dos cursos de licenciatura, implementando o diálogo sobre questões que dizem respeito aos processos de ensinar e aprender, incluso os elementos constitutivos de uma aula e, especialmente, a reflexão sobre o papel da avaliação educacional, também constituem parte do processo. Resultante desse processo de reflexão poderão surgir novas práticas alternativas às práticas convencionais de avaliação e a possibilidade de se incrementar uma cultura diferente para os estudantes de licenciatura ao longo de sua formação.

Além disso, não é possível considerar os dados sem entender o contexto social e político no qual se insere a discussão sobre avaliação no país. A LDB, Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996, ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, em seu artigo 24, inciso V, estabelece para a educação básica critérios sobre a verificação do rendimento escolar. Esses critérios prescrevem que a avaliação deve ser contínua e cumulativa, que os aspectos qualitativos devem prevalecer sobre os aspectos quantitativos, que os resultados ao longo do período devem se sobrepor aos resultados de períodos eventuais como, por exemplo, as tão famosas “provas finais”. Se essas são as orientações para a educação básica, não é possível pensar em uma prática diferente também para os cursos que formam professores para atuar neste nível de ensino. Deveriam ser também essas as orientações para a verificação do rendimento escolar nos cursos de licenciatura.

Em anos recentes, a avaliação dos sistemas educacionais e das instituições de ensino superior têm, de certa forma, provocado um repensar das práticas avaliativas no interior da sala de aula. A partir de um olhar crítico, pode-se aproveitar este momento “oportuno” para estimular transformações, mesmo que esses momentos incluam perspectivas da avaliação regulatória e de controle¹⁸. Nessa perspectiva, faz-se necessário mudar o sentido que tem sido dado à avaliação, inclusive, como “a praga do ensino pós-moderno” e como o “sonho infernal dos que têm poder” (Informação Verbal)¹⁹. A avaliação tem funcionado muito mais como instrumento de controle e seletividade. “A prática avaliativa na escola é parte do

¹⁸ Como é o caso do SINAES – Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior.

¹⁹ Conferência proferida por Bernard Charlot, no dia 15 de março de 2005, na UFU, em Uberlândia-MG, promovida pela Faculdade de Educação e pelo Programa de Pós-Graduação em Educação.

exercício do poder exercido através das instituições que na aplicação das atividades cotidianas reproduzem e legitimam o sistema de desigualdade social” (SARMENTO, 1997, p.13). Sem dúvida, a avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das instituições educacionais, mobiliza um poder que está diretamente relacionado com a forma da organização escolar e com a distribuição de poder na sociedade. Assim, formar o professor significa capacitá-lo para compreender a estrutura social capitalista e, conseqüentemente, a função social da escola, assumindo seu papel de agente mobilizador do processo de transformação social. Na verdade, o ensino superior, de modo geral, e os cursos de formação de professores, especificamente, vêm-se atualmente pressionados a discutir a avaliação em todas as suas modalidades, desde suas concepções até os instrumentos avaliativos, e por isso espera-se que estas discussões gerem mudanças. Entretanto, só isso não basta.

O campo da formação de professores está exigindo, há décadas, a definição de uma política global de formação e valorização do magistério, que contemple igualmente a formação inicial, condições de trabalho, salário e carreira e a formação continuada (FREITAS H., 2003, p. 1118).

As reflexões e produções realizadas sobre a temática são de grande importância para a compreensão do papel central que a avaliação tem assumido no contexto político atual. A discussão não pode ficar limitada aos debates acadêmicos, que certamente contribuem com a denúncia e desvelamento da avaliação como mecanismo classificatório, seletivo, meritocrático, punitivo, coercitivo e excludente, mas tem que ir além e abranger as práticas escolares e os cursos de formação docente. Desse modo, reafirma-se a necessidade de que os professores, em todos os níveis escolares, tenham espaços de reflexão sobre suas experiências avaliativas no processo educativo e, principalmente, consigam construir a re-significação da avaliação, mudando concepções e práticas que promovam o sucesso e não o fracasso escolar. É preciso superar a cultura da avaliação já estabelecida na escola desde sua origem, como também nos cursos de formação de professores.

Apesar de os dados da pesquisa apresentarem poucas perspectivas de mudança das práticas avaliativas nos cursos de licenciatura, há uma possibilidade que precisa ser considerada. Se, até então, a instituição não havia demonstrado grandes preocupações sobre a formação de professores em seu interior (MENDES, 1999), hoje já é possível afirmar que,

pelo menos, há interesse em se constituir diretrizes e propostas para a formação de professores. Prova disso é a aprovação da Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário, a qual define o seu Projeto institucional de formação e de desenvolvimento do profissional da educação.

De início, antes mesmo da aprovação dessa Resolução, houve um processo de discussão que garantiu alguns sinais positivos. Nesses espaços de discussões, o conjunto dos coordenadores dos dezesseis Cursos de Licenciatura oferecidos pela Instituição, juntamente com professores e alunos, membros ou não de Colegiados de Curso, a Faculdade de Educação e a Diretoria de Ensino analisaram as exigências legais, refletiram sobre os referenciais teóricos e metodológicos necessários à redefinição de sua política de formação de professores, iniciando, assim, um diálogo sobre os possíveis caminhos da formação de professores, o que gerou uma situação nova e importante, porque criou espaço para a reflexão e discussão dos problemas próprios das licenciaturas.

Apesar dos seus poucos avanços, essa Resolução representa a possibilidade de a universidade discutir coletivamente as questões das licenciaturas e da formação do professor, afinal, ela cria uma Comissão Permanente de Formação de Professores, com a participação de membros de todas as licenciaturas oferecidas, e garante a participação da Faculdade de Educação. Por meio da Resolução, fica explícita sua preocupação com o fato de as licenciaturas geralmente atribuírem à dimensão pedagógica um simples caráter de complementação à formação específica obtida nos bacharelados e definida a necessidade de uma formação profissional articulada, significativamente sintonizada com as questões relativas à prática educativa. Demonstra também a preocupação com o ensino de qualidade e com a valorização dos profissionais da educação e procura consolidar um perfil comum do professor a ser formado na Instituição.

Outra preocupação própria dessa Resolução refere-se à integração entre o Bacharelado e a Licenciatura. Essa é uma articulação necessária, e seu significado vai além da apresentação de uma estrutura curricular, a qual compartilha disciplinas ou cargas horárias entre as duas modalidades. Segundo o documento, os cursos necessitam implementar e desenvolver um sólido conhecimento tanto teórico quanto prático sobre a teoria pedagógica, além de garantir o domínio do campo de conhecimentos das disciplinas

que seu alunos irão ministrar quando forem professores. A resolução prevê ainda, as suas relações com outras áreas do conhecimento humano e formar os licenciados como professores-pesquisadores. Essa idéia busca a superação de uma mentalidade fortemente identificada por pesquisa já feita sobre as licenciaturas de que para o professor não é necessária a preocupação com a pesquisa, pois esse é o papel do bacharel (MENDES, 1999). Para propiciar a formação do professor também como pesquisador é necessário lançá-lo no caminho da investigação, da interrogação, da invenção e da descoberta, através dos trabalhos de iniciação científica, da organização de grupos de pesquisa, voltados também para análise de temas sobre os processos de ensino e de aprendizagem. Ao agir assim, com certeza, se garantirá um salto qualitativo na formação de professores.

Outro aspecto relevante refere-se às orientações aprovadas para o desenvolvimento de seus processos avaliativos. Está prevista na Resolução, uma concepção de avaliação que é parte do processo de aprendizagem. Desse modo, procura-se garantir a vivência da avaliação formativa, processual e diagnóstica, a qual tem como objetivo perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado. Há uma opção por aspectos qualitativos, mas sem desconsiderar os técnicos, uma preocupação maior com os processos contínuos do que com os resultados finais e com uma avaliação formativa mais do que somativa. Assim, esse documento representa um potencial significativo para que ocorram mudanças no interior dos cursos de licenciatura, cabendo ainda uma constante avaliação no sentido de garantir que as diretrizes aprovadas sejam realmente implementadas e acompanhadas, talvez seja este um papel importante da Comissão Permanente prevista pela Resolução. Além disso, a garantia de estudos e discussões sobre os processos avaliativos representa uma forma de superar as dificuldades dos professores em trabalhar com novos processos avaliatórios, afinal, segundo os próprios estudantes nem todos os professores das licenciaturas estão preparados para dar aula e menos ainda para avaliar.

A iniciativa proporcionada pela Resolução nº 03/2005 do Conselho Universitário da instituição pesquisada soma-se às diretrizes para a formação dos professores, Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de fevereiro de 2002. A duas reafirmam as condições acima citadas e cobram uma mudança, garantem os princípios e diretrizes ligadas à avaliação formativa,

processual e contínua. Segundo esses documentos, a finalidade da avaliação é a orientação do trabalho dos formadores, por isso ela deve ser periódica e sistemática, seus procedimentos e processos devem ser diversificados. Garantir a implementação dessas orientações representa um caminho importante a ser trilhado para que os cursos de formação de professores propiciem um ambiente, uma cultura avaliativa crítica, transformadora e formativa. Desse modo, aumentam as possibilidades de mudanças também das práticas fortemente arraigadas no interior das escolas da educação básica.

Ampliam-se, ainda, as perspectivas positivas para as licenciaturas, pelo fato de ser possível encontrar produções teóricas que apresentam caminhos alternativos de avaliação e que procuram orientar o trabalho pedagógico, no sentido de superar as práticas clássicas tão criticadas pela literatura (ANDRÉ e PASSOS, 2001; BITTENCOURT, 2001; SORDI, 2001; MENDES, 2005; dentre outros). Esses trabalhos procuram discutir a avaliação de forma crítica, mas não deixam de se preocupar com as diretrizes que servem de orientação para os professores que querem inovar no campo da avaliação.

O processo de (re)significação da avaliação, em todas as suas dimensões, depende do compromisso de seus agentes, sejam os órgãos institucionais, seja o educador na sala de aula, na sua visão de educação explicitada mais pela ação concreta do que pelo discurso professado. Assim, repensar as concepções, as políticas ou mesmo as práticas avaliativas implementadas aponta para a necessidade de se produzir um novo paradigma de avaliação em que:

- ✓ o professor compreenda os limites e as possibilidades da avaliação na sociedade capitalista.
- ✓ os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos.
- ✓ o processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação.
- ✓ o ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc).
- ✓ a avaliação sirva à formação, à implementação de políticas públicas e, posteriormente, à certificação, dentre outras (MENDES, 2002).

Os cursos de licenciatura podem se transformar em lócus propício para se experimentar esses princípios. Espera-se que a universidade discuta os seus problemas pedagógicos de modo geral, e a avaliação é parte deles. Afinal, somente estudando, debatendo, refletindo e até mesmo criticando a realidade do ensino superior, será possível melhorar a qualidade do trabalho formativo que a universidade desenvolve e conseqüentemente a formação dos seus profissionais.

Não é mais possível continuar avaliando por meio das formas “convencionais”. É necessário que os professores aprendam novos “jeitos” de se avaliar. Saber que existem muitos instrumentos de avaliação, e mesmo, por exemplo, quando se opta pela prova, é possível variar, como é o caso da prova operatória (RICCI, 2003). Esse tipo de instrumento define duas ou mais variáveis e coloca uma questão para reflexão, cuja resposta nem sempre o professor sabe de antemão. Exige que o estudante articule uma resposta original a um problema também original, inusitado, além de ter que utilizar vários conhecimentos. Nesse tipo de prova, não há como ter resposta prévia, pois é o estudante que articula seus vários conhecimentos. Exige um pouco de memorização, mas o estudante vai além.

Há, ainda, outros instrumentos, por exemplo, o portfólio (SHORES & GRACE, 2001), que é uma modalidade de auto-avaliação. No portfólio se estabelece, no início do curso, o que os alunos e os professores querem alcançar com determinada disciplina. A partir daí, o aluno faz uma espécie de diário comentando cada aula. O portfólio volta para o professor de tempos em tempos e possibilita seu diálogo com o estudante através do registro escrito, permitindo o acompanhamento do percurso do estudante na disciplina ao longo do semestre ou ano. Possibilita saber quais as formas de raciocínio usadas pelo estudante ou que tipo de técnica está influenciando seu processo de aprendizagem. Desse modo, o diagnóstico é mais qualificado. Enfim, propiciar aos estudantes de licenciatura uma cultura avaliativa formadora e crítica certamente afetará sua competência como professores mais do que se não tiverem acesso a essas alternativas, mesmo que seja no campo das reflexões teóricas, políticas, ideológicas - o que já é uma grande possibilidade de transformação. Mudar as práticas avaliativas significa, também, mudanças de concepções de educação, de ensino e de aprendizagem. É preciso garantir que os cursos de licenciatura

consigam, minimamente, formar professores para o exercício da avaliação escolar (LUDKE, 2002)

Considera-se que a avaliação do estudante feita pelo professor, ao longo do processo de ensino e aprendizagem, não é um fim em si mesma. Por meio dela, expressa-se um posicionamento, consciente ou não, que reflete uma visão de sociedade, educação, escola e ensino, o que também evoca aspectos políticos, culturais e sociais de uma maneira mais ampla. Justamente por isso, tomar posicionamentos conscientes, precisos e concatenados com os objetivos que se pretende pode representar grandes avanços para a transformação das práticas avaliativas. Isso não significa a crença ingênua de que mudar a avaliação é suficiente para “mudar o mundo”, mas a consciência de que o domínio do que se faz, traz possibilidades de mobilização para um processo de transformação que acontece ao longo da história da humanidade, através do conjunto dos agentes e grupos sociais que representam a sinergia e a sintonia no movimento dinâmico e contraditório próprio dessa sociedade.

Os cursos de formação de professores continuam sendo referências para a construção de uma escola crítica; rever seu fazer pedagógico iluminará, com certeza, o trabalho a ser desenvolvido na educação básica. Cabe à Universidade garantir aos licenciandos o debate crítico sobre a função da escola, levando em conta os aspectos sociológicos, políticos, culturais e históricos e sem abandonar os aspectos relevantes do cotidiano da sala de aula, ou seja, a dimensão técnica da avaliação. Por isso, questionar o trabalho docente dos que formam os professores passa também pelo entendimento das condições históricas e sociais impostas pela realidade atual. Entender a prática e as relações de poder exercidas pela avaliação fornece ao estudante de licenciatura elementos críticos para rever sua postura e definir, como sujeito do seu fazer pedagógico, novas formas de avaliar. Desse modo, os formadores precisam aceitar que o seu papel é fundamental no processo de formação do docente. Como diz Madalena Freire,

[...] Não há um problema de aprendizagem por parte dos alunos e sim de "ensinagem" por parte dos professores. É um ensinar alienado. Nunca fomos provocados a pensar, a perguntar qual o sentido das coisas. E, por isso, aprender dá muito trabalho, pois é preciso perguntar, defrontar-se com problemas. Fomos educados na ótica de que o problema não é nosso e sim dos outros. O ensino brasileiro não tem problema, a aprendizagem sim. Está tudo invertido (FREIRE, M. 2006, s/n)

Espera-se com esse trabalho, ao menos provocar uma reflexão acerca da realidade dos cursos de licenciatura, pois, mesmo sendo esta já conhecida, tem sido pouco estudada. Às vezes, o óbvio precisa também de momentos para que se lance um olhar demorado e profundo, procurando encontrar as minúcias que por vezes são desconsideradas pelo olhar daquele pesquisador que busca apenas o novo (SORDI, 1993). A idéia de que já se conhece pode levar ao comodismo e ao desprezo de situações do cotidiano apresentadas em meio às rotinas do fazer pedagógico que, apesar de parecerem pequenas, não são menos importantes. E concordando com Sousa (1994, p. 160),

A mudança na prática avaliativa implica em uma mudança de valores, para além de informações teóricas, da compreensão de uma 'nova' concepção de avaliação, do aprimoramento de procedimentos e instrumentos de avaliação, da alteração do sistema de representação do julgamento (notas ou conceitos). Implica em ruptura com uma cultura avaliativa que está instalada na escola, comprometida com determinado projeto educacional e social. Penso que o ponto de partida é o desvelamento dos princípios em que se alicerçam as práticas avaliativas, discutindo-as não apenas em sua dimensão técnica, mas também, na sua dimensão política e ideológica.

Acredita-se que o papel de desvelamento foi cumprido, resta a continuidade que se dá por meio de discussões, reflexões e decisões coletivas sobre os caminhos possíveis para continuar a caminhar. Assim, este trabalho não é o fim, mas talvez o recomeço de uma nova caminhada.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS*

AQUINO, Júlio Groppa. (Org.) **Erro e Fracasso na Escola: Alternativas Teóricas e Práticas**. São Paulo : Summus, 1997.

AMARAL, A. L. A adjetivação do professor: uma identidade perdida? In: Veiga, I. P. A. **Formação de Professores Políticas e Debate**. Campinas, SP, Papyrus, 2002.

ANASTASIOU, L. G. C & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A pesquisa sobre formação de professores no Brasil, 1990-1998. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 10., 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: 2000.

_____. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995. (Série Prática Pedagógica).

_____. A avaliação da escola e a avaliação na escola. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 74, p.68-70, ago. 1990.

_____ e PASSOS, L. F. Avaliação escolar: desafios e perspectivas. In: CASTRO, A. D. de e CARVALHO, A. P. de. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira, 2001.

_____; ROMANOWSKI, Joana Paulin. O tema formação de professores nas teses e dissertações brasileira, 1990-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 22., 1999, Caxambu-MG. **Anais...** Caxambu: ANPED, 1999.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). **Documento Final do X e XI Encontro Nacional**. Brasília, Florianópolis, 2000.

_____. **Documento final IX encontro nacional**. Campinas : ANFOPE, 1998.

* De acordo com:

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 6023**: informação e documentação: referências: elaboração. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL PELA FORMAÇÃO DOS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO (ANFOPE). Documento final. Belo Horizonte, 1992, disponível em <www.lite.fae.unicamp.br/grupos/formac/docanfope/6encontro.htm> Acesso em: out. 2004

BARREIRO, Aguida Celina de Méo. **A prática docente do professor de física do terceiro grau.** São Paulo – SP: FE/USP, 1996 (Tese).

BARRIGA, Ángel Díaz. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos.** 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 51-82.

BARROS FILHO, Jomar. **Avaliação da aprendizagem e formação de professores de física para o ensino de nível médio.** Campinas – SP: FE/UNICAMP, 2002 (Tese).

BASSANI, Marlise Aparecida. **Concepções de avaliação de rendimento escolar e prováveis fontes controladoras dessas concepções identificadas no relato verbal de professores de graduação em psicologia da PUC-SP.** São Paulo: PUC, 1995 (Tese).

BITTENCOURT, Neide Arrias. **Avaliação formativa de aprendizagem no ensino superior: um processo construído e vivenciado.** São Paulo – SP: FE/USP, 2001 (Tese).

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas.** São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **As práticas avaliativas e a organização do trabalho pedagógico.** Campinas – SP: FAE/Unicamp, 1993 (Tese Doutorado).

BORGES, Cecília e TARDIF, Maurice. Apresentação. **Educação & Sociedade**, abr. 2001, vol.22, no.74, p.11-26. ISSN 0101-7330.

BOURDIEU, P. **Escritos de educação.** 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2001 (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).

BRANDÃO, Carlos R. **O que é Educação.** São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRASIL/CNE/CP (1999). Resolução CNE/CP nº 1/99. **Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação.**

BRASIL/CNE/CP (2001). Resolução CNE/CP nº 2/2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.**

BRASIL/CNE/CP (2002). Resolução CNE/CP nº 1/2002. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.**

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 de dez. 1996.

BRZEZINSKI, I. (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam.** São Paulo: Cortez, 1997.

CAMARGO, Alzira Leite C. O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 23, n. 1/2, p. 283-302, jan./dez. 1997.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas: Papirus, 2000a.

CASTANHO, Sérgio. & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas-SP: Papirus, 2001.

_____. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000b.

_____. Ainda avaliar? In: CASTANHO, Sérgio e CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora.** Campinas: Papirus, 2000c, p. 159-179.

CARDOSO, Judith Guimarães. **Avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UFMT: o proclamado e o percebido.** Cuiabá-MT: UFMT, 1996 (Dissertação).

CHAVES, Sandramara Matias. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades.** (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 2003. 155 p. (Tese)

CHAUÍ, Marilena. A universidade Pública sob nova perspectiva. In: ANPED, 26 reunião. Poços de Caldas, 2003. (Conferência de Abertura, 5/10/2003). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/marilenachauianped2003.doc>> Acesso em 8 fev. 2004.

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5, 2004, Recife. Caderno do V CONED Disponível em: <<http://www.5coned.org.br>> Acesso em: 7 ago. 2004.

CONTRERAS, Domingo José. **La autonomia del professorado**. Madrid: Morata, 1997.

CUNHA, M. I. Impactos da avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G. [et al.]. **Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores**. Rio de Janeiro: DP & A, 2002. (Trabalhos apresentados nos simpósios e mesas-redondas do XI ENDIPE).

DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas. Das Avaliações Exigidas às Avaliações Necessárias; In: BOAS, B. M. F. V. (Org.). **Avaliação: Políticas e Práticas**. São Paulo: Papirus, 2002.

_____. **A Avaliação escolar: como um processo de reflexão da prática docente e da formação do professor no trabalho**. Belo Horizonte – MG: FE/UFMG, 1997 (Tese).

DIAS SOBRINHO, J. Campo e Caminhos da Avaliação: a avaliação da educação superior do Brasil; In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

_____. & RISTOFF, D. I (orgs). **Avaliação Democrática: para uma universidade cidadã**. Florianópolis-SC: Insular, 2002.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas: CEDES, vol. 22, n. 74, 2001. Quadrimestral. ISSN 0101-7330.

ELICKER, Ildo. **Avaliação da aprendizagem no Curso de Pedagogia da Universidade do Contestado** – Núcleo Universitário de Monte Carlo (SC.) – Um estudo de Caso. Mestrado em Educação – Universidade do Contestado, Unidade de Caçador, 2002. (Dissertação).

ENGUITA, Mariano F. **A ambigüidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização**. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 4, p.41-61, 1991.

ESTEBAN, Maria Teresa (org.). **Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos**. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

FORMAÇÃO DO EDUCADOR E AVALIAÇÃO EDUCACIONAL. São Paulo: Editora UNESP, v. 1, 2, 3, 4, 1999. (Seminários e Debates).

FREIRE, Madalena. Entrevista. In: DECACHE, Renato. Os perigos de um ensinar alienado. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 21 fev. 2006.

FREITAS, Helena. C. L. Certificação docente e formação do educador: regulação e desprofissionalização. *Educ. Soc.* [online]. set./dez. 2003, vol.24, nº 85 [citado 12 maio 2005], p.1095-1024. Disponível na World Wide Web: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, set. 2002.

_____. Plano Decenal de Educação: consenso e cooptação. In: BENASI, Sérgio (Org.) **Plano Decenal: Educação a serviço de todos ou educação a serviço de poucos?** Campinas, SP: D4 Publicidades, 1995.

FREITAS, Luiz Carlos. A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. *Educ. Soc.* [online]. abr. 2004, vol.25, nº 86 [citado agos. 2005], p.133-170. Disponível na World Wide Web: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

_____. (ORG.) **Avaliação de escolas e universidades**. Campinas-SP: Komedi, 2003.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: DALBEM, A. I. L. de F; FREITAS, H. C. L. de; DORDI, M. R. L. de; BOAS, B. M. de F. V. **Avaliação: políticas e práticas**. 1 ed. Campinas: Papyrus, 2002a. p. 83-111.

_____. (Org.). **Avaliação: construindo o campo e a crítica**. Florianópolis: Insular, 2002b.

_____. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

GATTI, B. A formação dos docentes: o confronto necessário professor x academia. **Cadernos de Pesquisa**, n. 81, p. 70-74, 1992.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998.

GIROUX, H. A. **Os professores como intelectuais** - rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: ArtMed, 1994.

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

_____. Experiências em avaliação mediadora na universidade *a partir do PAAP*. In: **Pro Grad**, org: Vera Regina Pires Moraes. Rio Grande do Sul: Editora da Universidade, 1996.

_____. **Avaliação mediadora: Uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. Porto Alegre: Educação & Realidade, 1993.

INFORMATIVO INEP (75). Publicação eletrônica [mensagem pessoal]. Mensagem recebida em 02 fev. 2005.

LARA, Tiago Adão. **A escola que não tive... o professor que não fui...** São Paulo: Cortez, 1996: 183-240

LIBÂNIO, José Carlos. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. Cortez, São Paulo, 1995.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar: Sendas percorridas**. São Paulo: PUC, 1992 (Tese).

LUDKE, Menga. Um olhar crítico sobre o campo da avaliação escolar; In: FREITAS, L. C. (Org.). **Avaliação Construindo o Campo e a Crítica**. Florianópolis: Insular, 2002.

LUDKE, Menga . Evoluções em avaliação. In: FRANCO, Creso (org.). **Avaliação, ciclos e promoção na educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001, p. 29-33.

_____. **Sobre a socialização profissional de professores**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 99, p.5-15, nov. 1996.

_____; MEDIANO, Zélia (Coords.). **Avaliação na Escola de 1º grau: uma análise sociológica**. Campinas, SP: Papyrus, 1992.

_____ & SALLES, Mercedes M. Q. P. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise & MOROSINI, Marília. **Universidade Futurante: produção de ensino e inovação**. Campinas – SP: Papyrus, 1997.

MASETTO, Marcos Tarcísio (org.). **Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente**. In: Docência na universidade. Campinas – SP, Papyrus, 1998.

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... Sim, mas como?** Porto Alegre. Artmed, 7ª ed. 1998.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 175-197.

_____ e RICHTER, Leonice Matilde. Avaliação da aprendizagem no sistema de ciclos de formação. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 9, n. 54, p. 23-29, nov/dez, 2003.

_____ (et al.). As práticas avaliativas dos professores do curso de pedagogia: um estudo a partir do mapeamento dos planos de avaliação. In: ENDIPE: igualdade e diversidade na educação, XII, 2002, Goiânia-GO. CD-ROM.

_____. **Os cursos de Licenciatura e a formação do professor: a contribuição da Universidade Federal de Uberlândia na construção do perfil de profissionais da educação**. Uberlândia, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, 1999.

MORAES, R. C. Reformas neoliberais e políticas públicas: hegemonia ideológica e redefinição das relações estado-sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 13-24, set. 2002.

MORETTO, Vasco Pedro. **Prova:** um momento privilegiado de estudo não um acerto de contas. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

NÓVOA, Antônio. (org.) **Os professores e sua formação.** Lisboa. Dom Quixote, 1995. Coleção temas de educação.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educ. Soc.* [online]. Set./Dez. 2004, vol.25, n° 89 [citado jul. 2005], p.1127-1144. Disponível na World Wide Web: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

PEREIRA, Maria Simone Ferraz e MENDES, Olenir Maria. Avaliação nos espaços de formação de professores: um olhar ampliado. **Educação em Ação**, Patrocínio – MG, Ano 2, n° 02, p. 31-44, jul/dez, 2005.

_____. Os fundamentos da escola do trabalho de Pistrak: algumas contribuições de uma pedagogia socialista para a formação de professores. **Educação em Ação**, Patrocínio – MG, Ano 1, n° 01, p. 71-82, jul/dez, 2004.

PISTRAK, M.M. Fundamentos da escola do trabalho. São Paulo: **Expressão Popular**, 2003.

ROMÃO, Eliana Sampaio. **Licenciatura:** encanto e desencanto do cotidiano da sala de aula. Campinas, 1996. - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996. (Dissertação).

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica:** desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

ROMANOWISK, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil:** um balanço das teses e dissertações dos anos 90. São Paulo – SP: FE/USP, 2002 (Tese).

_____. & WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: Que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. G. C & ALVES, L. P.

Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004. p. 124-139.

RICCI, Rudá Salerno. Entrevista. In: SIQUEIRA, Cristina Maria. Avaliação reprovada. **Folha Dirigida**, Rio de Janeiro, 27 nov. 2003.

SACRISTÁN, J. Gimeno. Tendências Investigativas na Formação de Professores. In: PIMENTA, S. G. & GHEDIN, E. (Orgs.). **Professor Reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. São Paulo, SP: Cortez, 2002.

_____. A avaliação no ensino. In: SACRISTÁN, J. Gimeno e GÓMEZ, A. I. P. **Compreender e transformar o ensino.** 4 ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998, p. 295-351.

SARMENTO, Diva Chaves (org.). **O discurso e a prática da avaliação na escola.** Campinas: Pontes; Juiz de Fora: EDUFJ, 1997.

SAUL, Ana Maria. **Avaliação emancipatória:** desafio à teoria e à prática e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1998.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (coord.). **Os professores e a sua formação.** Lisboa : Dom Quixote, 1995

SGUISSARDI, Valdemar e SILVA Jr., João dos Reis (orgs.). **Educação superior:** análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. *Educ. Soc.* [online]. jan./abr. 2005, vol.26, no.90 [citado 12 outubro 2005], p.191-222. Disponível em <<http://www.scielo.br/scielo>>.

SHORES, Elizabeth & GRACE, Cathy. **Manual de portfólio:** um guia passo a passo para o professor. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

SILVA, Angela Maria; PINHEIRO, Maria S. de Freitas e FREITAS, Nara Eugênia. **Guia para normalização de trabalhos técnico-científicos:** projetos de pesquisa, monografias, dissertações e teses. 4. ed, ver. Uberlândia-MG: EDUFU, 2004.

SILVA, W. C. da. Formação de professores no Brasil: projetos em disputa. In: SOUZA, D. B. de & FERREIRA, R. **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001, p. 41-54.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Avaliação universitária: mecanismos de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, p. 121-148.

_____. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, Sérgio. & CASTANHO, Maria Eugênia (orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas-SP: Papyrus, 2001, p. 171-182.

_____. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2000.

_____. **Repensando a Prática de Avaliação no Ensino de Enfermagem**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Unicamp, 1993. 320 p. (Tese)

SOUSA, Clarilza Prado. Avaliação da aprendizagem formadora/avaliação formadora da aprendizagem. In: BICUDO, M. A. V. e SILVA JÚNIOR, C. (Org.). **Formação do educador: avaliação institucional, ensino e aprendizagem**. São Paulo: Editora UNESP, v. 4, 1999, p. 141-154.

_____. (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Avaliação escolar no 3º grau. UDESC, Centro de Ciências da Educação. Grupo de pesquisa em Sociologia da Educação. **Leituras & Imagens**, Florianópolis – SC: UDESC, 1997, v. 2, p. 105-115.

_____. **Avaliação da aprendizagem: natureza e contribuições da pesquisa no Brasil, no período de 1980 a 1990**. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, USP, 1994 (Tese).

SOUSA, Sandra Zákia Lian. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Clarilza Prado (org.). **Avaliação do rendimento escolar**. 11. ed. Campinas-SP: Papirus, 1991, p. 27-49.

SOUSA SANTOS, Boaventura. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**. USP., vol.2 (5), mai/ago, 1998.

SOUZA, D. B. de & FERREIRA, R. A universidade, os intelectuais e a formação de professores no Brasil: críticas e autocríticas. In: SOUZA, D. B. de & FERREIRA, R. **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001, p. 41-54.

TARDIFI, M.; RAYMOND, D. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 21, n. 73, dez. 2000.

TOMMASI, L. de; WARDE, M. J. & HADDAD, S. **O banco mundial e as políticas educacionais**. São Paulo, Cortez, 1996.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema Integrado de Bibliotecas. Grupo Di Teses. **Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP**: documento eletrônico e impresso / Vânia M. B. de Oliveira Funaro, coord. – [et al.]. – São Paulo : SIBI-USP, 2004.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética-libertadora da avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1995.

VALLE, B. de B. R. As políticas de avaliação externa e de auto-avaliação dos cursos de formação de professores em nível superior. In: SOUZA, D. B. de & FERREIRA, R. **Formação de professores na UERJ: memória, realidade atual e desafios futuros**. Rio de Janeiro: UERJ, Faculdade de Educação, NUPE, 2001, p. 41-54.

VEIGA, I. P. A e NAVES, M. L. P. (orgs). **Currículo e avaliação na educação superior**. Araraquara – SP: Junqueira & Marin, 2005, 230 p.

_____. & AMARAL, A. L. (orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas: Papirus, 2002.

VIANNA, Heraldo Marelim. **Avaliação educacional:** teoria, planejamento, modelos. São Paulo: IBRASA, 2000.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa:** como ensinar. Tradução Ernani F. da F. Rosa, Porto Alegre, ARTMED, 1998.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário:** seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, Kenneth M. **A Formação reflexiva de professores:** idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

ANEXOS

ANEXO A

ROTEIRO ENTREVISTAS COM OS COORDENADORES

TÍTULO DA PESQUISA: Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação

OBJETIVOS DA PESQUISA: Identificar nos cursos de licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação, propiciadas aos estudantes e analisá-las a partir de estudos teóricos ligados a uma compreensão de avaliação formativa, crítica e processual; Conhecer e discutir as condições propícias para que os estudantes das licenciaturas tornem-se professores com capacidade para realizar a avaliação escolar; Identificar relações entre o processo de formação de professores e avaliação educacional, através das aprendizagens dos licenciandos sobre avaliação.

SUJEITOS: Coordenadores dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada

ASPECTOS A SEREM OBSERVADOS: Concepção de: avaliação, nota, prova, reprovação; descrição do processo/procedimentos; instrumentos utilizados; relação formação de professores / avaliação.

QUESTÕES ORIENTADORAS DA ENTREVISTA:

1. Como coordenador de curso, como você vê a questão da avaliação educacional no Ensino Superior em geral, e em seu curso de modo específico?
2. De modo geral, a que você atribui as dificuldades e a complexidade que avaliação envolve?
3. Que concepção de avaliação está presente no projeto político pedagógico do curso? Esta concepção está presente no fazer (prática) docente?
4. Como acontece a avaliação no curso? Quais os procedimentos mais comuns?
5. Que espaço é reservado à avaliação?
6. Quando se avalia?
7. Como são utilizados os resultados da avaliação no desenvolvimento do trabalho pedagógico?
8. Como é definido o processo avaliativo do curso?
9. Existe alguma prática avaliativa que se destaca em relação às demais? Por quê? Quem a realiza? Como ela acontece?
10. Na sua opinião, o ambiente vivenciado pelo aluno (futuro professor) nesse curso, propicia a experiência com práticas avaliativas inovadoras? Dê exemplos.

ANEXO B

DETALHAMENTO ROTEIRO ENTREVISTA COM OS COORDENADORES

- 1- O entendimento do coordenador sobre avaliação educacional. Os coordenadores foram convidados a responder sobre o que entendem e pensam sobre avaliação tanto no curso que coordenam quanto sobre a avaliação de modo geral. O objetivo foi tentar perceber a compreensão de avaliação que eles possuem.
- 2- As dificuldades relacionadas à avaliação na percepção do coordenador. Nesse item o coordenador foi instado a apresentar as problemáticas ligadas a avaliação no interior do curso que coordena.
- 3- A avaliação e o projeto político pedagógico do curso. Aqui os coordenadores tentaram apresentar os princípios avaliativos garantidos por meio dos documentos e das propostas dos cursos.
- 4- Os procedimentos avaliativos no interior dos cursos. As práticas mais comuns, inclusive as normas sobre os procedimentos avaliativos foram apresentadas por meio desse item. Os coordenadores falaram sobre os instrumentos mais utilizados, sobre as notas e sobre aprovação e reprovação.
- 5- O espaço reservado à avaliação. Nesse item tentou-se compreender a importância dada à avaliação na perspectiva dos coordenadores.
- 6- O momento da avaliação. O intuito foi entender os processos avaliativos e as possibilidades de uma avaliação contínua no interior dos cursos pesquisados.
- 7- O tratamento dado aos resultados da avaliação. Como complemento ao item anterior, buscou-se identificar aspectos da avaliação que superem a mera verificação da aprendizagem.
- 8- Sobre as decisões e relações de poder que a avaliação envolve. Os coordenadores apresentaram quem decide sobre a forma e o conteúdo da avaliação.
- 9- Práticas avaliativas diferenciadas. Procurou-se identificar experiências avaliativas que fugissem dos modelos comuns de avaliação e que, na visão dos coordenadores, se destacassem de alguma maneira. Esse item deixou de ser objeto de análise da investigação porque optou-se por estudar as aprendizagens dos estudantes de licenciatura sobre avaliação, atendendo às contribuições da banca de qualificação.
- 10- Aprendizagens avaliativas na formação de professores. Aqui foi possível refletir sobre as possibilidades, bem como as condições para se formar o professor capaz de desenvolver os processos avaliatórios.

ANEXO C

QUESTIONÁRIO ESTUDANTES DOS CURSOS DE LICENCIATURA

Este questionário refere-se a uma pesquisa que está sendo realizada nos cursos de Licenciatura, como base para minha pesquisa de doutorado em desenvolvimento na USP. Para tanto, gostaria de contar com sua participação através do preenchimento deste questionário. Desde já agradeço e reitero que suas respostas serão de grande importância para o enriquecimento desse trabalho de pesquisa.

TÍTULO DA PESQUISA: Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação

OBJETIVOS DA PESQUISA: Identificar nos cursos de licenciatura, as aprendizagens sobre avaliação, propiciadas aos estudantes e analisá-las a partir de estudos teóricos ligados a uma compreensão de avaliação formativa, crítica e processual; Conhecer e discutir as condições propícias para que os estudantes das licenciaturas tornem-se professores com capacidade para realizar a avaliação escolar; Identificar relações entre o processo de formação de professores e avaliação educacional, através das aprendizagens dos licenciandos sobre avaliação.

SUJEITOS: Alunos concluintes dos cursos de licenciatura da instituição pesquisada.

Idade: _____ Curso de Licenciatura: _____
 Turno em que estuda: _____ Período/Ano que cursa: _____
 Ano de Ingresso: _____ Ano de Conclusão (Provável): _____

Experiência Profissional

- 1- Trabalha? () Sim () Não
- 2- () Na área de Educação () Em outras áreas – Qual _____
- 3- Nível de atuação na Educação
 () Educação Infantil
 () Séries Iniciais do Ensino Fundamental
 () Séries Finais do Ensino Fundamental
 () Ensino Médio
 () Outro – Especificar _____
- 4- Tempo de atuação em educação _____

QUESTÃO 1- Como você foi avaliado nas disciplinas que cursou e/ou está cursando? Descreva os procedimentos mais comuns. (Por favor enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência).

QUESTÃO 2- Para você, o que caracteriza uma boa avaliação?

QUESTÃO 3- Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou como aluna(o) de seu Curso de Licenciatura? Como ela aconteceu? Quem a realizou?

QUESTÃO 4- Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluna(o) de seu Curso de Licenciatura? Como ela aconteceu?

QUESTÃO 5- O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto?

QUESTÃO 6- Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação e que em sua opinião é ou será significativa para sua atuação profissional?

QUADRO 1 - CURSOS DE LICENCIATURA PESQUISADOS

| Área | Curso | Total Formandos | Nº de Alunos | % |
|--------------------------|---------------------|------------------------|---------------------|-------------|
| CIÊNCIAS HUMANAS | GEOGRAFIA | 62 | 56 | 29% |
| | PEDAGOGIA | 69 | 57 | 29% |
| | SUBTOTAL | 131 | 113 | 58% |
| CIÊNCIAS BIOMÉDICAS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | 40 | 32 | 16% |
| | EDUCAÇÃO FÍSICA | 37 | 15 | 8% |
| | SUBTOTAL | 77 | 47 | 24% |
| CIÊNCIAS EXATAS | FÍSICA | 10 | 8 | 4% |
| | MATEMÁTICA | 19 | 13 | 7% |
| | QUÍMICA | 19 | 14 | 7% |
| | SUBTOTAL | 48 | 35 | 18% |
| TOTAL (7 cursos) | | 256 | 195 | 100% |

QUADRO 2 - PERFIL DOS LICENCIANDOS

| ITEM | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL 7 CURSOS | | | | | | |
|-------------------------------|--------|---------------------|------|-----------------|------|--------|------|-----------|---------|------------|-----------|---------|---------|----|----------------|----|------|----|------|-----|------|
| | | | | | | | | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | | | | | | | | | |
| TOTAL DE FORMANDOS / UNIVERSO | | 40 | % | 37 | % | 10 | % | 37 | % | 25 | % | 19 | % | 34 | % | 35 | % | 19 | % | 256 | % |
| Nº RESPONDENTES | | 32 | 80% | 15 | 41% | 8 | 80% | 22 | 59% | 34 | 136% | 13 | 68% | 28 | 82% | 29 | 83% | 14 | 74% | 195 | 76% |
| IDADE | | 32 | 100% | 15 | 100% | 8 | 100% | 22 | 100% | 34 | 100% | 13 | 100% | 28 | 100% | 29 | 100% | 14 | 100% | 195 | 100% |
| 20 | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 7% | 2 | 1% |
| 21 | | 4 | 13% | 2 | 13% | 2 | 25% | 2 | 9% | 5 | 15% | 1 | 8% | 7 | 25% | 5 | 17% | 3 | 21% | 31 | 16% |
| 22 | | 12 | 38% | 5 | 33% | 1 | 13% | 3 | 14% | 7 | 21% | 1 | 8% | 8 | 29% | 0 | 0% | 4 | 29% | 41 | 21% |
| 23 | | 10 | 31% | 4 | 27% | 1 | 13% | 5 | 23% | 9 | 26% | 4 | 31% | 3 | 11% | 2 | 7% | 1 | 7% | 39 | 20% |
| 24 | | 2 | 6% | 2 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 11% | 2 | 7% | 1 | 7% | 10 | 5% |
| 25 | | 1 | 3% | | 0% | 1 | 13% | 4 | 18% | 3 | 9% | 2 | 15% | 3 | 11% | 1 | 3% | 3 | 21% | 18 | 9% |
| 26 | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 3 | 14% | 3 | 9% | 2 | 15% | | 0% | 3 | 10% | | 0% | 12 | 6% |
| 27 | | | 0% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 7% | 4 | 2% |
| 28 | | | 0% | 1 | 7% | 1 | 13% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 8% | 1 | 4% | 0 | 0% | | 0% | 5 | 3% |
| 29 | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | 2 | 6% | 1 | 8% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 5 | 3% |
| 30 | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 9% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 14% | | 0% | 6 | 3% |
| 31 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 32 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 33 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| 34 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 8% | | 0% | 0 | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| 35 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | | 0% | 3 | 2% |
| 37 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| 38 | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0 | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 39 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 40 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 41 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 0 | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 42 | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0 | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 45 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 48 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 1% |
| 50 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 0 | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| ILEGÍVEL | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| NÃO RESPONDEU | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |

QUADRO 2 - PERFIL DOS LICENCIANDOS

| ITEM | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL 7 CURSOS | |
|-------------------------------|--------|---------------------|------|-----------------|------|--------|------|-----------|------|---------|------|------------|--------|-----------|---------|----|------|---------|------|----------------|------|
| | | | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | | |
| TOTAL DE FORMANDOS / UNIVERSO | | 40 | % | 37 | % | 10 | % | 37 | % | 25 | % | 19 | % | 34 | % | 35 | % | 19 | % | 256 | % |
| Nº RESPONDENTES | | 32 | 80% | 15 | 41% | 8 | 80% | 22 | 59% | 34 | 136% | 13 | 68% | 28 | 82% | 29 | 83% | 14 | 74% | 195 | 76% |
| TURNO QUE ESTUDA | | 32 | 100% | 15 | 100% | 8 | 100% | 22 | 100% | 34 | 100% | 13 | 100% | 28 | 100% | 29 | 100% | 14 | 100% | 195 | 100% |
| INTEGRAL | | 32 | 100% | 14 | 93% | | 0% | | 0% | | 0% | 12 | 92% | 0 | 0% | 0 | 0% | 13 | 93% | 71 | 36% |
| DIURNO VESPERTINO | | | 0% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 8% | 28 | 100% | 0 | 0% | | 0% | 31 | 16% |
| DIURNO MATUTINO | | | 0% | | 0% | | 0% | 14 | 64% | | 0% | | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | | 0% | 14 | 7% |
| MANHÃ E NOITE | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 9% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 2% |
| NOTURNO | | | 0% | | 0% | 8 | 100% | 3 | 14% | 30 | 88% | | 0% | 0 | 0% | 29 | 100% | | 0% | 70 | 36% |
| NÃO RESPONDEU | | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 14% | 2 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 7% | 6 | 3% |
| PERÍODO/ANO QUE CURSA | | 32 | 100% | 15 | 100% | 8 | 100% | 22 | 100% | 34 | 100% | 13 | 100% | 28 | 100% | 29 | 100% | 14 | 100% | 195 | 100% |
| 10º PERÍODO | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 9º PERÍODO | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 8º PERÍODO | | 31 | 97% | | 0% | 7 | 88% | 21 | 95% | 32 | 94% | 6 | 46% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 21% | 100 | 51% |
| 7º PERÍODO | | 1 | 3% | 15 | 100% | | 0% | | 0% | | 0% | 7 | 54% | 0 | 0% | 0 | 0% | 11 | 79% | 34 | 17% |
| 4º ANO | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 28 | 100% | 29 | 100% | | 0% | 57 | 29% |
| NÃO RESPONDEU | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| ANO INGRESSO/ANO CONCLUSÃO | | 32 | 100% | 15 | 100% | 8 | 100% | 22 | 100% | 34 | 100% | 13 | 100% | 28 | 100% | 29 | 100% | 14 | 100% | 195 | 100% |
| 1997-2004 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 1998-2004 | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | 2 | 15% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 2% |
| 1998-2005 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 1999-2004 | | 2 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| 1999-2005 | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| 2000-2004 | | 29 | 91% | | 0% | | 0% | 7 | 32% | 3 | 9% | 2 | 15% | | 0% | | 0% | 4 | 29% | 45 | 23% |
| 2000-2005 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 9% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | 1 | 7% | 5 | 3% |
| 2001-2004 | | 1 | 3% | | 0% | 1 | 13% | 11 | 50% | 24 | 71% | 1 | 8% | 28 | 100% | 29 | 100% | 6 | 43% | 101 | 52% |
| 2001-2005 | | | 0% | 15 | 100% | 3 | 38% | 2 | 9% | 2 | 6% | 4 | 31% | | 0% | | 0% | 3 | 21% | 29 | 15% |
| 2002-2004 | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| 2003-2005 | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| NÃO RESPONDEU | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 2 | 9% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 2% |

QUADRO 2 - PERFIL DOS LICENCIANDOS

| ITEM | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL 7 CURSOS | | | | | | |
|--------------------------------------|--------|---------------------|-----------|-----------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|----------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| | | | | | | | | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | | | | | | | | | |
| TOTAL DE FORMANDOS / UNIVERSO | | 40 | % | 37 | % | 10 | % | 37 | % | 25 | % | 19 | % | 34 | % | 35 | % | 19 | % | 256 | % |
| Nº RESPONDENTES | | 32 | 80% | 15 | 41% | 8 | 80% | 22 | 59% | 34 | 136% | 13 | 68% | 28 | 82% | 29 | 83% | 14 | 74% | 195 | 76% |
| ATUAÇÃO EM OUTRAS ÁREAS | | 0 | 0% | 6 | 67% | 3 | 60% | 8 | 62% | 18 | 69% | 2 | 33% | 5 | 25% | 11 | 44% | 1 | 50% | 54 | 47% |
| Academia | | | 0% | 5 | 83% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 9% |
| Administração Pública | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | 1 | 50% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | 3 | 6% |
| Administrativa | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 4% |
| Analista de Qualidade | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Atendimento | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | 3 | 6% |
| Bombeiro | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Comércio/Vendas | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 2 | 11% | 1 | 50% | 1 | 20% | 2 | 18% | 1 | 100% | 8 | 15% |
| Correios | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Empresarial | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | 2 | 4% |
| Financeiro | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Gráfica | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Laboratório Químico | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Marketing de vendas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Mecânica | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Música e eventos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 4% |
| Odontologia | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | 1 | 2% |
| Pesquisa | | | 0% | | 0% | 2 | 67% | | 0% | 2 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 7% |
| Planejamento e Licença Ambiental | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Produção de Cachaça | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Publicidade | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | 1 | 2% |
| Saúde | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | 1 | 2% |
| Secretária | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Segurança Pública | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Técnico em Prótese Dentária | | | 0% | | 0% | 1 | 33% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| Telemarketing | | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | 2 | 40% | 2 | 18% | | 0% | 6 | 11% |
| Turismo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| NÃO RESPONDEU | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 18% | | 0% | 2 | 4% |

QUADRO 2 - PERFIL DOS LICENCIANDOS

| ITEM | CURSOS | | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | |
|-------------------------------|--------|------|---------------------|------|-----------------|------|--------|------|-----------|---------|------------|------|-----------|---------|---------|------|----------|------|-----|------|
| | | | | | | | | | DIURNO | NOTURNO | | | DIURNO | NOTURNO | | | 7 CURSOS | | | |
| TOTAL DE FORMANDOS / UNIVERSO | 40 | % | 37 | % | 10 | % | 37 | % | 25 | % | 19 | % | 34 | % | 35 | % | 19 | % | 256 | % |
| Nº RESPONDENTES | 32 | 80% | 15 | 41% | 8 | 80% | 22 | 59% | 34 | 136% | 13 | 68% | 28 | 82% | 29 | 83% | 14 | 74% | 195 | 76% |
| TEMPO DE ATUAÇÃO NA EDUCAÇÃO | 9 | 100% | 3 | 100% | 2 | 100% | 5 | 100% | 8 | 100% | 4 | 100% | 15 | 100% | 14 | 100% | 1 | 100% | 61 | 100% |
| 1 ANO | 1 | 11% | 1 | 33% | 2 | 100% | 3 | 60% | 3 | 38% | 1 | 25% | | 0% | 2 | 14% | 1 | 100% | 14 | 23% |
| 1 ANO E MEIO | 2 | 22% | 1 | 33% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | 2 | 13% | 1 | 7% | | 0% | 7 | 11% |
| 2 ANOS | 2 | 22% | 1 | 33% | | 0% | 1 | 20% | 2 | 25% | | 0% | 1 | 7% | 4 | 29% | | 0% | 11 | 18% |
| 2 ANOS E MEIO | 2 | 22% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% |
| 3 ANOS | 1 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 25% | 2 | 13% | 2 | 14% | | 0% | 7 | 11% |
| 3 ANOS E MEIO | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| 4 ANOS | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | 2 | 13% | 1 | 7% | | 0% | 4 | 7% |
| 5 ANOS | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 3% |
| 6 ANOS | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 25% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 3% |
| 10 ANOS | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 25% | 1 | 7% | 3 | 21% | | 0% | 5 | 8% |
| 15 ANOS ou mais | 1 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% |
| NÃO RESPONDEU | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 27% | 1 | 7% | | 0% | 5 | 8% |

QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| ITEM | CURSOS | | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|---------------------|------------|-----------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | Nº | % | Nº | % | 7 cursos | | |
| Nº RESPONDENTES | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 01: Como você é avaliado nas disciplinas que cursou e/ou está cursando? Descreva os procedimentos mais comuns. (Enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| SEMINÁRIOS | 29 | 23% | 10 | 38% | 3 | 17% | 15 | 23% | 32 | 31% | 9 | 22% | 22 | 29% | 20 | 27% | 13 | 28% | 153 | 27% |
| Alunos apresentando conteúdos das disciplinas | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | 1 | 1% | | 0% | 3 | 1% |
| Apresentação e participação | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| escrito ou oral | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| O aluno recebe um tema a ser trabalhado e o grupo sozinho procura o entendimento do tema | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 1% | | 0% | 1 | 1% | 1 | 1% | | 0% | 4 | 1% |
| Em grupo | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | 2 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| Seminários e trabalhos restritos às disciplinas pedagógicas | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 7% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| Só os do grupo acabam estudando e os colegas fazem de conta que está tudo bem. | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| TRABALHOS | 49 | 39% | 9 | 35% | 4 | 22% | 21 | 33% | 34 | 33% | 10 | 24% | 25 | 33% | 24 | 32% | 20 | 43% | 196 | 34% |
| Trabalhos | 15 | 12% | 6 | 23% | 3 | 17% | 8 | 13% | 19 | 18% | 9 | 22% | 7 | 9% | 15 | 20% | 4 | 9% | 86 | 15% |
| Características gerais | 9 | 7% | 1 | 4% | 2 | 11% | 9 | 14% | 22 | 21% | 3 | 7% | 7 | 9% | 15 | 20% | 0 | 0% | 68 | 12% |
| Trabalhos individuais | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 0 | 0% | 3 | 4% | | 0% | 5 | 1% |
| Trabalhos em grupo | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 7 | 7% | 1 | 2% | 4 | 5% | 7 | 9% | | 0% | 21 | 4% |
| Trabalhos em sala de aula/Atividades em sala/exercícios | | 0% | 1 | 4% | 2 | 11% | 3 | 5% | 9 | 9% | 2 | 5% | 1 | 1% | 3 | 4% | | 0% | 21 | 4% |
| Trabalhos extra classe | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | 2 | 3% | 1 | 1% | | 0% | 5 | 1% |
| Trabalho desenvolvido em escola | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | 2 | 0% |
| De campo | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 4 | 6% | 3 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 8 | 1% |
| Teórico | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Prático | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Em dupla | 3 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |

QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| ITEM | CURSOS | | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|------------|---------------------|-----------|-----------------|-----------|----------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|
| | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | Nº | % | Nº | % | 7 cursos | | |
| Nº RESPONDENTES | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 01: Como você é avaliado nas disciplinas que cursou e/ou está cursando? Descreva os procedimentos mais comuns. (Enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| Apresentação oral de trabalhos/expositivo | 1 | 1% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 4% | 3 | 4% | 0 | 0% | 8 | 1% |
| Palestras | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Debates/Grupos de discussão | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | 2 | 0% |
| Teatro | 2 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| Aulas dadas | 1 | 1% | 2 | 8% | | 0% | | 0% | 2 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 1% |
| Participação em mesa redonda | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Participação" por meio de perguntas e opiniões, discussões orais | 2 | 2% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 2% | 5 | 5% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 10 | 2% |
| Trabalhos escritos/impressos | 5 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 2 | 2% | 0 | 0% | 14 | 19% | 3 | 4% | 4 | 9% | 28 | 5% | |
| Resumos | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | 2 | 2% | | 0% | 13 | 17% | 5 | 7% | | 0% | 23 | 4% |
| Artigos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | 1 | 1% | | 0% | 2 | 0% |
| Fichamentos | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 2% | | 0% | 9 | 12% | 5 | 7% | | 0% | 17 | 3% |
| Esquemas | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | 1 | 1% | | 0% | 3 | 1% |
| Estudo Dirigido | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | 2 | 4% | 3 | 1% |
| Monografia | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 0% |
| Resenhas | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 3 | 3% | | 0% | 4 | 5% | 2 | 3% | | 0% | 11 | 2% |
| Projetos | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| Sínteses | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 7 | 9% | 6 | 8% | | 0% | 13 | 2% |
| Portfólio no estágio (possibilita refletir sobre o que fez) | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Pesquisas | 3 | 2% | 0 | 0% | 0 | 0% | 3 | 5% | 2 | 2% | 0 | 0% | 1 | 1% | 1 | 1% | 1 | 2% | 11 | 2% |
| Pesquisas individuais | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Pesquisas em grupo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| Atividades em classe | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| Relatórios | 17 | 14% | 0 | 0% | 1 | 6% | 8 | 13% | 4 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 1% | 11 | 23% | 42 | 7% |
| De campo | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| De artigos | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| De filmes | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| De seminários | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| De práticas/estágio | 2 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 4 | 1% |

QUADRO 3 - PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| ITEM | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------|---------------------|---------|-----------------|---------|--------|---------|-----------|---------|------------|-----------|---------|----------|----|-------|----|----|----|----|-----|----|
| | | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | 7 cursos | | | | | | | | |
| Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 01: Como você é avaliado nas disciplinas que cursou e/ou está cursando? Descreva os procedimentos mais comuns. (Enumere no mínimo três, por ordem de ocorrência) | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| "O professor segue um livro texto qualquer; passa um monte de questões que provavelmente ele não resolveria nem a metade; cobra essas e outras questões do mesmo nível em provas". | | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Sempre é avaliada através de notas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Não há seminários nem pontuações extra testes | | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Em geral divide-se os pontos possíveis em quatro: para provas, seminários, trabalhos e participação em sala". | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| A prova é dada no final do período, com uma pontuação maior | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| A prova só cobra o que o aluno sabe naquele momento | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Após a correção das provas, o professor não retorna ao aluno os seus erros para que ele melhore | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| As provas são compostas por 5 ou 6 questões | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| As provas são muito extensas e impossíveis de serem | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 0% |
| "Valorização da nota" e poucas questões | | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 2 | 0% |
| "Avaliação é tradicional: conteúdo e depois prova" | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| A prova é marcada com antecedência | | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Durante a prova o professor lê e tira dúvidas do escrito | | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| A revisão da prova é feita em horário extra, fora do horário de aula | | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Trabalho é dado durante toda a disciplina | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Sobre Trabalhos: "Previamente marcados e com orientação do professor quando necessário"; "São muitos trabalhos dessa categoria utilizados como instrumentos de avaliação, mas que na verdade não avaliam adequadamente". | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|----|-----------|-----|-----|----|------------|----|-----------|----|----|----|---------|----|----------|-----|-----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V I S A T E N D E R A O A L U N O | Avaliação deve envolver o maior número possível de aspectos relacionados à compreensão, e capacidade do aluno em formar uma opinião crítica frente à sua realidade | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aquele que avalia realmente o conhecimento do aluno, o que ele realmente aprendeu. O desempenho do aluno. A matéria dada | | 9 | 14% | 4 | 18% | | 0% | 6 | 17% | 6 | 14% | 3 | 16% | | 0% | 1 | 2% | 4 | 17% | 33 | 10% |
| | Deve se buscar na avaliação o que pode melhorar no professor e no aluno. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 5% | 6 | 10% | | 0% | 10 | 3% |
| | "Uma boa avaliação é aquela em que possamos expressar o que realmente foi compreendido do conteúdo, sem precisar consultar o professor para poder escrever algo. Isso nunca ocorreu, sempre ficamos presos nas anotações". | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Busca o entendimento do aluno pro seu contexto total ou parcial. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% |
| | É a que faz com que você pesquise muito, que lhe exija a elaboração de textos, artigos onde você coloque toda sua vivência e os estudos que você realizou. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aquele que realmente possibilitasse ao professor ver o que o aluno sabe, o que aprendeu, sem deixar o aluno nervoso, que não estressa, que não sufoca | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | 5 | 22% | 7 | 2% |
| | Que avalia o conhecimento do aluno sem pressão psicológica. | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 4 | 1% |
| | Aquele que o aluno participa da criação dos objetivos e dos critérios a serem avaliados | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| Aquele que considera as diferentes realidades dos alunos, | | 4 | 6% | | 0% | | 0% | 4 | 11% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 10 | 3% | |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|----|----|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | 7 cursos | | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % | |
| QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| V I S A T E N D E R A O A L U N O | TRAZ UMA CONOTAÇÃO DE QUE ACEITA TUDO VINDO DO ALUNO | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Aquele que dá oportunidade ao aluno de se expressar. Aquela que possibilita ao aluno uma discussão sobre o conteúdo, que cria um diálogo na escrita. Que possibilita que o aluno articule bem e exponha seus conhecimentos. Que o aluno consegue escrever o que aprendeu, mesmo que não seja igual ao que o professor pensa. Que o aluno não é criticado por isso. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 3 | 7% | 2 | 11% | 7 | 18% | 4 | 7% | 2 | 9% | 19 | 5% |
| | Aquele que o aluno pode prever o que será pedido | | | 0% | | 0% | 1 | 14% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Questões que não abrangem somente o conteúdo, mas o entendimento, a produção do aluno a partir de suas experiências. Aquela que analisa o saber global do aluno, a sua dedicação, seu esforço e compromisso. | | 2 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 3 | 7% | | 0% | 4 | 10% | 1 | 2% | | 0% | 10 | 3% |
| | Que avalia o interesse do aluno | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | A que leva em consideração as mais diversas formas de aprendizado | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| "Aquele que realmente avalia o aluno dentro da disciplina que está cursando. Por exemplo, na disciplina de prática acho desnecessário a aplicação de uma prova, sendo que poderíamos praticar". | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| TOTAL | | 28 | 44% | 8 | 36% | 0 | 0% | 21 | 58% | 13 | 30% | 7 | 37% | 12 | 31% | 16 | 27% | 19 | 83% | 157 | 45% | | |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| A G R E N T O P O A M | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----------------|----------|------------|----------|------------|----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T R A D I Z H R O S D P O E I P T R O F A E O S S O R | É aquela em que o professor percebe que a aprendizagem do aluno foi significativa. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | "Deve ser elaborada e assistida de perto pelo professor para que ele tenha certeza que os métodos de execução do aluno tenham sido honesto" | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Se baseia nos níveis de aulas dadas, que contém o conteúdo discutido em sala, que cobra os conteúdos relevantes. É resultado do ensino ministrado. Cobra-se o que realmente foi ensinado e não o que foi passado por cima. É coerente com os textos estudados | | 1 | 2% | 2 | 9% | 5 | 71% | 1 | 3% | 4 | 9% | 1 | 5% | 5 | 13% | | 0% | 2 | 9% | 21 | 6% |
| | Aquela que está ligada com um boa aula. O professor que sabe dar aula sabe avaliar | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Aquela que o aluno tem um acompanhamento do professor na elaboração de trabalhos ou para preparação para provas. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que permite ao professor retomar suas aulas e rever sua prática. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | Que avalia a didática do professor | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | TOTAL | | 2 | 3% | 3 | 14% | 5 | 71% | 3 | 8% | 6 | 14% | 1 | 5% | 6 | 15% | 2 | 3% | 2 | 9% | 30 | 9% |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| C O N T E Ú D O / F O R M A | Boa Avaliação relacionada com provas | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Qualquer tipo que não seja prova | | | 0% | | 0% | 1 | 14% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Que realiza seminários, provas, debates, trabalhos de forma clara | | 1 | 2% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 16% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 1% |
| | Respostas simples, curtas e completas devem ser tão válidas quanto as mais extensas. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que é abrangente e não se restringe a uma parte do conteúdo dado, aborda vários temas. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Quando o professor leva em consideração a objetividade do aluno numa avaliação escrita | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que faça uso de questões reflexivas | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que tenha um certo número de questões e dentre elas o estudante escolhe algumas para responder | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | No caso de prova, questões coerentes e que enfoquem temas abordados durante as aulas e que também não sejam extensas. | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Que não avalia somente por provas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova é uma boa avaliação, mas que não avalia direito por causa do emocional | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Provas, avaliação comum | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 3 | 1% |
| | Que tenha questões dissertativas e objetivas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| TOTAL (RESPOSTAS LIGADAS A PROVA) | | 6 | 10% | 3 | 14% | 1 | 14% | 1 | 3% | 4 | 9% | 4 | 21% | 2 | 5% | 1 | 2% | 0 | 0% | 22 | 6% | |
| TOTAL | | 21 | 33% | 5 | 23% | 1 | 14% | 7 | 19% | 12 | 27% | 7 | 37% | 4 | 10% | 6 | 10% | 1 | 4% | 64 | 18% | |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| AG RUP PAM | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----------------|----------|------------|----------|-----------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|----------|-----------|-----------|------------|----|
| | | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | 7 cursos | | | | | |
| | ITEM | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | | |
| | QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P E R S P E C T I V A C R Í T I C A | Avaliação contínua, que avalia a evolução do aluno, não se deve avaliar apenas um dia. Que seja diária e que avalie o todo. Que considere o desenvolvimento do aluno durante o ano todo. Deve ser um processo. | 2 | 3% | | 0% | 1 | 14% | 2 | 6% | 5 | 11% | 2 | 11% | 4 | 10% | 10 | 17% | | 0% | 26 | 8% |
| | Aquela que não considera só a nota ou o produto, mas sim o processo. | 1 | 2% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 7 | 12% | | 0% | 11 | 3% |
| | "Avaliação do processo algo que só conhecemos na teoria". | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% |
| | Uma boa avaliação é quando você é avaliado erra, o professor te mostra o erro e ajuda você a crescer, fazendo melhor. Aquela que dá oportunidade para o aluno de reavaliação, de retomar no que está falho, onde pode-se rever o que não foi aprendido e reconstruir o conhecimento. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 5% | 6 | 10% | | 0% | 10 | 3% |
| | Aquela que dá opção de revisar os conceitos e corrigir erros. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Aquela que possibilita a intervenção do professor para melhorar a aprendizagem. O professor detecta a dificuldade do seu aluno e o auxilia no processo de aprendizagem. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% |
| | Melhora o aprendizado através de análise crítica e reflexiva, por parte do professor junto com o aluno. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 5% | 6 | 10% | | 0% | 10 | 3% |
| P E R C S P Í E T C I A V A | Quando o professor é flexível. Permite uma orientação depois de fazer uma avaliação e só depois de reorientar e acompanhar o aluno é que avalia com nota. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | 4 | 1% |
| | A que não valoriza apenas o acerto conseguido naquele dia. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aquela que faz o aluno aprender, a avaliação é momento de aprendizagem. Aquela que aumenta o nível de conhecimento. Que possibilita entender o conteúdo. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 10% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| | Um momento de estudo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% |
| | É um instrumento de diagnóstico. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% |
| TOTAL | 8 | 13% | 1 | 5% | 1 | 14% | 3 | 8% | 8 | 18% | 3 | 16% | 14 | 36% | 36 | 60% | 0 | 0% | 74 | 21% | |

QUADRO 4 - CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO DOS LICENCIANDOS

| AGRUPAMENTO | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | | |
|--------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % | |
| QUESTÃO 02: Para você, o que caracteriza uma boa avaliação? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| OUTRAS RESPOSTAS | É aquela que é feita de forma agradável. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que não é feita por obrigação | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que apresenta o motivo para que é realizada. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Que possibilite uma integração entre educador/educando, as formas para isso ainda precisam ser estudadas | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que consegue medir o nível de conhecimento da sala não somente de um indivíduo. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que faz o aluno superar a nota e fazer com que o estudante se preocupe com o conhecimento e com sua formação | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Analisar os dois lados e não só o que o professor quer ou acredita ser o melhor. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | O professor prioriza o aprendizado diário e extra-curricular | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | A capacidade de verificar as atitudes diante dos desafios no dia-a-dia por parte dos alunos. | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que julga os alunos de forma igualitária e sem discriminação. | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| TOTAL | | 2 | 3% | 4 | 18% | 0 | 0% | 1 | 3% | 4 | 9% | 0 | 0% | 1 | 3% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 12 | 3% |
| NÃO RESPONDE | É aquela que não avalia o psicológico de cada um | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Que considere 60% dos pontos para prova e 40% para trabalhos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | O envolvimento do aluno na aula | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | É entender e conhecer o todo e saber quais os conhecimentos importantes que interferem na formação do ser humano. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Avaliação não é tão importante, o importante é a aprendizagem do aluno | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Aquela que permite obter o retorno sobre a informação passada | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | É aquela que busca reafirmar a teoria através da prática | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Direciona melhor o conteúdo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| TOTAL | | 2 | 3% | 1 | 5% | 0 | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | 1 | 5% | 2 | 5% | 0 | 0% | 1 | 4% | 9 | 3% | | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS | | 63 | 100% | 22 | 100% | 7 | 100% | 36 | 100% | 44 | 100% | 19 | 100% | 39 | 100% | 60 | 100% | 23 | 100% | 346 | 100% | | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|-----------------|-----------|----------|-----------|-----------|-----------|----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|-----------|-----------|----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| B O P A O R A M V E I L I O P A D O F E S T S R S A O E B R X P L I C A D O A S | A professora realizava diferentes métodos de avaliação. Durante todo o ano conheceram diferentes formas de avaliar. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% |
| | O professor dava notas extremamente baixas e marcava horário para discutir a prova e depois aumentava as notas. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Professor durão e coerente com o que fala | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | A professora soube passar o conteúdo de forma motivante. | | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Após ter feito uma prova ruim a professora reuniu os alunos e trabalhou novamente os conteúdos, tirando as dúvidas e depois fizeram outra prova | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 7% | | 0% | 3 | 1% |
| | Professora retomava o conteúdo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% |
| | Professora nos criticava de maneira carinhosa e construtiva | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Professor tirava dúvidas durante a prova | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Tratava os alunos como filhos | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | O professor apontava as falhas e os pontos positivos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | O professor avaliou o processo de aprendizagem, levando em conta o que o aluno melhorou e seus pontos de dificuldade. | | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Avaliava a forma de pensar do aluno | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| TOTAL | | 2 | 4% | 2 | 9% | 0 | 0% | 2 | 6% | 3 | 6% | 1 | 6% | 1 | 3% | 5 | 12% | 0 | 0% | 16 | 6% | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M P R O V A S | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | | | | | | | | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----|-----------------|----|--------|-----|-----------|--------|---|---------|------------|-----|-----------|--------|---|---------|---------|----|-------|----------|----|----|----|--|--|----|--|--|----|--|--|-----|--|
| | | ITEM | | % | | % | | % | DIURNO | % | NOTURNO | % | | % | DIURNO | % | NOTURNO | % | | % | 7 cursos | % | | | | | | | | | | | | |
| | Nº RESPONDENTES | 32 | | | 15 | | | | 8 | | | | 22 | | | | 34 | | | | 13 | | | 28 | | | 29 | | | 14 | | | 195 | |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | Provas | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | 4 | 8% | 2 | 13% | 2 | 5% | | 0% | | 0% | | | 10 | 4% | | | | | | | | | | | |
| | Prova cobrança de todo conteúdo trabalhado, forma tradicional | | 0% | | 0% | 2 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | | 3 | 1% | | | | | | | | | | | |
| | Provas feitas em casa | 3 | 6% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 2 | 4% | 1 | 6% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | | 8 | 3% | | | | | | | | | | | |
| | Avaliação de questões dissertativas e objetivas que abrangem não só o conteúdo tratado no programa, mas o entendimento, a produção do aluno, a partir de seus estudos e experiências. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Avaliação em que o aluno escrevia todo o entendimento do assunto sem punir ou pressionar | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | | | 2 | 1% | | | | | | | | | | | |
| | Prova de matemática | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Prova dissertativa com questões em que o aluno discorria sobre o assunto dado em aula | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | | 3 | 1% | | | | | | | | | | | |
| | Alunas fizeram as questões. Houve troca entre elas e correção das mesmas na sala de aula. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Avaliações em dupla (diminui o estresse) | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Aulas e provas consistentes e exigem disciplina, contínuo tudo que foi explorado em sala de aula | 2 | 4% | | 0% | 2 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | | 0% | | | 6 | 2% | | | | | | | | | | | |
| | Avaliações que permitem ser respondidas de acordo com as expectativas e princípios de cada aluno | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Prova com questões de níveis médio e difíceis, exigem pesquisa e estudo. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | | 1 | 0% | | | | | | | | | | | |
| | Professor dava dez questões (lista de exercícios) para serem debatidas e uma semana depois faziam a prova | 5 | 10% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | | 5 | 2% | | | | | | | | | | | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----------------|----------|------------|----------|-----------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P R O V A S | Provas que abrangiam todo o conteúdo | 1 | 2% | | 0% | 3 | 25% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| | Prova de questões abertas | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Prova de tamanho intermediário e com grau médio de dificuldade | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Com questões de raciocínio | 2 | 4% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Com tempo suficiente para respondê-la | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova oral, em forma de bate-papo | 1 | 2% | 2 | 9% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 18% | 6 | 2% |
| | Provas práticas | 1 | 2% | 3 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| | Provas em que expunha a opinião | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova em grupo | | 0% | 2 | 9% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Prova por sorteio da questão e do aluno que a respondia | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova escrita em que os alunos que faziam as perguntas | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 2 | 1% |
| | Testes sobre cada tópico da matéria | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| TOTAL | 23 | 47% | 9 | 39% | 9 | 75% | 3 | 8% | 7 | 14% | 3 | 19% | 8 | 22% | 6 | 15% | 4 | 24% | 72 | 26% | |
| T R A V E L H O S | Trabalho em sala com três momentos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Redação ao final do ano, englobava toda a matéria e incluía as considerações dos alunos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Redação sobre o conteúdo trabalhado, o pensamento do autor e a opinião crítica do aluno | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 14% | | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | Relatórios observativo após aplicação de testes de Piaget em crianças de 0 a 6 anos e observação de seu desempenho | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | A partir de textos trabalhados, pedia-se avaliação de estudos de caso que possibilitavam refletir sobre os aspectos enfocados em aula e tirar conclusões a partir de situações práticas | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Avaliações por meio de músicas ou textos de livros sobre a realidade | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|----|-----------|----|--------|----|------------|----|-----------|----|--------|----|---------|-----|-------|-----|----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | 7 cursos |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T R A B A L H O S D I V E R S O S | Montar uma pasta de dobraduras porque foi possível colocar em prática os conteúdos que o professor expunha de maneira a entender o processo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Biografia | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Debate em grupos, em que cada um ficou com um tema. Cada um ficou com um tema o qual possibilitou o entendimento e gerou discussão. | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Trabalhos escritos, sínteses onde o aluno expõe o que entendeu | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Ir para a escola, pesquisar a atuação do pedagogo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Execução de planos aula | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Construção de uma maquete aplicando o conteúdo dado em sala de aula. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Oficina de literatura infantil | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Artigo ao invés de prova em sala | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Discussões e debates realizada pelos alunos | 4 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 12% | 6 | 2% | |
| | Relatórios | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Desenvolvimento de projetos | 2 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% | |
| | Mapa conceitual | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Montar um treino do que foi aprendido | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Trabalhos em sala | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Trabalhos em casa | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Criação de textos e sínteses | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Trabalhos desenvolvidos nas disciplinas pedagógicas | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Pesquisa com tema livre | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | |
| | Trabalhos dinâmicos com supervisão do professor | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| Trabalhos de campo | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | | |
| Assistir filmes / debates | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | | |
| Resenhas / Redações | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | | |
| Aulas em forma de debate | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|----|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T R I B U T A R I O S | Entrevistas | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Memorial | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 2 | 6% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 2% | |
| | Portfólio | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Painel integrado | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 2 | 5% | | 0% | | 2 | 1% | |
| | Diário reflexivo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 1 | 2% | | 0% | | 1 | 0% | |
| | Produção de material didático | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Lista de exercício | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Estudo dirigido | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 24% | 4 | 1% | |
| | TOTAL | 8 | 16% | 5 | 22% | 1 | 8% | 9 | 25% | 13 | 27% | 5 | 31% | 13 | 35% | 12 | 29% | 6 | 35% | 72 | 26% | |
| S E M I N Á R I O S | Seminários | 4 | 8% | 3 | 13% | 1 | 8% | 3 | 8% | | 0% | 2 | 13% | 2 | 5% | 2 | 5% | 2 | 12% | 19 | 7% | |
| | Seminário PPP: Primeiro foram para campo, em seguida apresentaram o trabalho para os professores. Aconteceu no decorrer de todo o ano letivo, com várias etapas. Cada professor coordenou um grupo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 4 | 11% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| | Seminário em que a professora deu os tema para escolher e acompanhou seu desenvolvimento | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 7 | 14% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 8 | 3% | |
| | Seminário com participação da sala e da professora, algo bem à vontade | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Livre escolha de um tema sobre educação, para ser apresentado como quisesse. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Seminários que estimulam o conhecimento | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Seminário em que o professor introduzia o assunto, deixava o grupo apresentar, abria-se a discussão e o professor fechava a discussão com apontamentos teóricos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| TOTAL | 4 | 8% | 3 | 13% | 1 | 8% | 3 | 8% | 7 | 14% | 2 | 13% | 9 | 24% | 4 | 10% | 2 | 12% | 35 | 13% | | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | 7 cursos |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O F O R M A S | Auto-avaliação | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 2 | 13% | | 0% | 2 | 5% | | 0% | 7 | 3% | |
| | Observação pelo professor | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Atividades de participação | 2 | 4% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% | |
| | Aulas práticas dadas pelos alunos | 1 | 2% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 3% | 2 | 4% | | 0% | 3 | 8% | | 0% | 1 | 6% | 9 | 3% | |
| | Fichas de avaliação | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | TOTAL | 6 | 12% | 2 | 9% | 0 | 0% | 3 | 8% | 4 | 8% | 2 | 13% | 3 | 8% | 2 | 5% | 1 | 6% | 23 | 8% | |
| O U T R A S | Aquela em que o aluno vai construindo seu conhecimento | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Avaliação processual: sondagem, pesquisa do conteúdo, exposição da professora, discussão em grupo. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Oportunidade de desenvolver no processo: aulas, artigos e só no final do ano tiveram a nota | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Avaliações constantes | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Com o objetivo de melhorar o conhecimento do aluno | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Avaliação em grupo | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Reconhecer o erro e refazer a avaliação | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | O mais importante não era a nota e sim o conhecimento | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | De maneira diversificada e prazerosa | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | |
| | Avaliação em que os alunos junto com a professora elaboravam os critérios de avaliação | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Trabalhos que levaram os alunos a se interessarem pela aula | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Disciplinas citadas como bons exemplos de avaliação (Didática; Estágio Supervisionada e Prática de Ensino) | | 0% | | 0% | | 0% | 9 | 25% | 6 | 12% | 1 | 6% | | 0% | 4 | 10% | | 0% | 20 | 7% | |
| Aquelas que dão oportunidade para o aluno falar | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% | | |
| TOTAL | 0 | 0% | 1 | 4% | 0 | 0% | 12 | 33% | 12 | 24% | 2 | 13% | 0 | 0% | 9 | 22% | 1 | 6% | 37 | 13% | | |

QUADRO 5 - EXPERIÊNCIAS POSITIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| QUESTÃO 03: Qual a melhor forma de avaliação que você já vivenciou? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N Ã O T I V E R A M | Não tivemos. Todos se tornam "carrascos" na hora da avaliação | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Não se lembra | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | São sempre as mesmas. Todas similares. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Ainda não vivenciou nenhuma avaliação diferente da tradicional | 1 | 2% | | 0% | 1 | 8% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | 1 | 2% | 2 | 12% | 7 | 3% |
| | Todas tiveram bom nível, mas nenhuma especial | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Nada em especial / nenhuma | 2 | 4% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 1% |
| | TOTAL | 6 | 12% | 1 | 4% | 1 | 8% | 3 | 8% | 1 | 2% | 1 | 6% | 3 | 8% | 1 | 2% | 2 | 12% | 19 | 7% |
| NÃO RESPONDEU | | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 3% | 2 | 4% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 5% | 1 | 6% | 6 | 2% |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | | 49 | 100% | 23 | 100% | 12 | 100% | 36 | 100% | 49 | 100% | 16 | 100% | 37 | 100% | 41 | 100% | 17 | 100% | 280 | 100% |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A M G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|-----|-----------|----|---------|----|------------|--------|-----------|---------|-----|----|---------|----|----------|-----|-----|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P R O V A | Provas tradicionais | | | 0% | 4 | 21% | | 0% | 2 | 7% | 2 | 3% | 3 | 19% | | 0% | 4 | 11% | 2 | 12% | 17 | 7% |
| | Prova sem consulta - pressão psicológica, um horror, longa | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 4 | 13% | | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | Perguntas que dão margem para várias interpretações, confusas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | Prova com fiscalização do professor sem permissão para ir ao banheiro | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova escrita individual, com conteúdos específicos e não geral, exige decoreba | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 3 | 1% |
| | Carteiras enfileiradas. No segundo ano quando o professor enfileirou os alunos durante uma prova e avisou que quem mandava era ele | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | Correção de prova escrita de consulta em que o professor criticava e rabiscava as provas com caneta vermelha desconsiderando a reflexão dos alunos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Provas dissertativas / discursivas | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 3 | 5% | | 0% | 1 | 3% | 2 | 6% | | 0% | 8 | 3% |
| | Provas extensas (engloba toda a matéria) | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 3% | 3 | 5% | | 0% | | 0% | 4 | 11% | 10 | 59% | 19 | 7% |
| | Avaliações muito extensas em que os assuntos foram pouco, mal e às vezes nem trabalhados | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Prova de história da educação, visto que a professora não dava aula de forma clara, falava muito enrolado, eram aulas cansativas e ninguém gostava | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova que exigia muita memorização / decoreba | | 11 | 28% | 4 | 21% | 1 | 10% | 2 | 7% | 11 | 18% | | 0% | 1 | 3% | 3 | 8% | | 0% | 33 | 13% |
| Na aula explica o conteúdo de forma simples, mas nas provas exige explicações complexas, não discutidas em sala de aula. Professora acha que sabe tudo | | 2 | 5% | | 0% | 2 | 20% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 7 | 3% | |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|---------|-----------------|---------|--------|---------|-----------|---------|------------|-----------|---------|----------|----|-------|----|----|----|----|
| | | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | | DIURNO | NOTURNO | 7 cursos | | | | | | |
| | ITEM | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | Nº | % | | |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P R O V A | Prova escrita com pressão psicológica, com enunciado pedindo opinião pessoal e na correção cobrava a opinião do autor | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | | 0% | 2 | 1% |
| | Prova escrita com consulta, com perguntas confusas, longas | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 8% | | 0% | 3 | 1% |
| | Aquela que só tem uma chance, se não decorou não consegue. Herança do ensino fundamental e médio | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 0% |
| | Avaliação em que tinha que colocar o que o professor pensava e não o entendimento do aluno | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 8% | | 0% | 4 | 2% |
| | Prova com tempo para consulta e tempo para a resposta, deprimente, não acrescenta nada | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova em que metade foi com consulta e metade sem consulta. Ao final os alunos tiveram que avaliar a prova de um colega | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova corrigida por comparação entre os alunos | 3 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Prova prática | 3 | 8% | 2 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | Professor dava 10 questões uma semana antes e no dia da prova escolhia 5 delas. | 5 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | Ter que elaborar uma prova | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Provas feita em sala de aula | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Provas objetivas, de múltipla escolha / fechada (com peguinhas) | 1 | 3% | 2 | 11% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 4 | 2% |
| | Teste surpresa | | 0% | | 0% | 2 | 20% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Duas provas no semestre valendo 50 pts cada. | | 0% | | 0% | 1 | 10% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Poucas provas no semestre e com alto grau de dificuldade | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 0% | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova com conteúdos não dados em sala | | 0% | | 0% | 2 | 20% | 3 | 10% | | 0% | 1 | 6% | 0% | 0% | 1 | 6% | 7 | 3% |
| | Prova não compatível com a aula do professor | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% |
| Prova realizada em casa | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 3 | 5% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 4 | 2% | |
| Prova que o professor não entrega o resultado. | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 2 | 3% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 3 | 1% | |
| Prova em dupla, sem consulta e extensa | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| Prova do semestre todo com uma questão | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | 0% | 0% | | 0% | 2 | 1% | |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|----|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | A | | DIURNO | | NOTURNO | | | | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| P R O V A | Provas com mesmas questões de dez anos atrás. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova sobre um texto inteiro | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova sem critérios de correção | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | O professor não faz vista de provas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova substitutiva que tem que estudar a matéria do semestre todo em poucos dias. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aqueles em que as questões não tinha intenção de avaliar, mas sim de "derrubar o aluno" | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Prova em forma de jogo, uma tortura, 10 minutos para a resposta e com sorteio do aluno para responder. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% |
| TOTAL | | 31 | 78% | 13 | 68% | 8 | 80% | 14 | 48% | 33 | 54% | 9 | 56% | 14 | 47% | 27 | 75% | 15 | 88% | 164 | 64% | |
| S E M I N Á R I O S | Seminários | | 1 | 3% | 2 | 11% | 1 | 10% | 4 | 14% | 1 | 2% | 1 | 6% | | 0% | 3 | 8% | 0 | 0% | 13 | 5% |
| | Interferência da professora durante apresentação de seminário, causando inibição e constrangimentos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Seminários usados pelo professor como forma de enrolar a disciplina | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Seminários sem saber o que é ou sem conhecimento prévio do assunto | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Seminário sem o acompanhamento da professora | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Seminário com sorteio de quem apresentaria na hora | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Seminários em que o professor cobra o que ele mesmo não faz | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | A aprendizagem só existe para os alunos que o preparam. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Os temas são abordados de forma superficial | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | São considerados como aulas dadas e cobrados em provas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Dado ao final do semestre valendo 100 pontos e o tema proposto pelo professor | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% |
| TOTAL | | 2 | 5% | 2 | 11% | 1 | 10% | 6 | 21% | 5 | 8% | 1 | 6% | 7 | 23% | 3 | 8% | 1 | 6% | 28 | 11% | |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|---------------------|-----------|-----------------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | NOTURNO | | | | | DIURNO | NOTURNO | | | | | 7 cursos | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| T R A B A L H O S D I V E R S O S | Fazer um biografia escolar porque não foi bem avaliada e deu muito trabalho | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 10% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Resumos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Resumos críticos por serem podados e punidos por não terem entendido | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Resumos de artigos | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Fazer redação | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Fazer exercícios manuais de dobradura como última avaliação de curso | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Resumos de capítulos e o professor não dava aula | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Caderno para diário de campo, com a mesma dinâmica de prova | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 0% |
| | Relatórios | 2 | 5% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 2% |
| | Fichamentos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Mesmos trabalhos já feitos há dez anos atrás | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Portfólio, impedem o aluno de prestar atenção nas aulas. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Trabalho ridículo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Trabalhos múltiplos realizados em sala, se tornam superficiais | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| TOTAL | 3 | 8% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 3% | 8 | 13% | 0 | 0% | 8 | 27% | 1 | 3% | 0 | 0% | 21 | 8% | |
| O F U O T R M A A S S | Auto Avaliação | | 0% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Estágios obrigatórios | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Pela frequência | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Aula teste | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | TOTAL | 0 | 0% | 2 | 11% | 0 | 0% | 2 | 7% | 3 | 5% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 7 | 3% |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|----|-----------|----|----|-----|------------|----|-----------|----|----|----|---------|----|----------|-----|----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O U T R A S R E S P O S T A S | Não teve | | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | | 0% | 3 | 1% |
| | Não lembra | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Todas foram ruins | | | 0% | | 0% | 1 | 10% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Decorar textos de história sem importância | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 0% |
| | Quando o professor pensa que sua matéria é a mais importante e por isso o aluno tem que se dedicar a ela. | | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Atividades impostas pelo professor | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Nada mudou da forma tradicional, talvez porque também os estudantes são tradicionais. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Faltam posturas de alunos e professores: pararem de fingir que ensinam e aprendem. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Professora não deu nenhuma atividade e no final do semestre pergunta quanto deveria ser a nota do aluno. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Professora não dava aula e no final distribuiu nota para todos os alunos sem nenhum critério. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| O professor forçou os alunos a comprarem livro de sua autoria cobrando conceitos que exigiam o decoreba. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 7 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 7 | 3% | |
| "Levar a prova para casa, ler um calhamaço de textos para responder e depois de 2 semanas (prazo mínimo) e 4 semanas (prazo máximo) trazê-la de volta para o professor. Obs: Tive que pagar para esta prova ser feita porque não tive tempo de fazê-la e isto me deixou mal" (aluno geografia noturno). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | |
| "foi quando fizemos um trabalho em sala, em que o professor saiu da sala e nós ficamos resolvendo. Depois ele voltou no final da aula e todos ganharam nota máxima" (aluno matemática). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |

QUADRO 6 - EXPERIÊNCIAS NEGATIVAS DE AVALIAÇÃO VIVENCIADAS NOS CURSOS DE LICENCIATURA

| A M G R U P O A | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | A | | DIURNO | | NOTURNO | | | % | 7 cursos |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 04: Qual a pior forma de avaliação que você já vivenciou como aluno do curso? Como ela aconteceu? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O U T R A S R E S P O S T A S | "Houve várias formas ruins" (aluno matemática) | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aqueles em que todos saem mal e o professor não quer saber onde foi o erro, se dele ou dos alunos. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | "Uma disciplina em que o professor já havia citado em sala de aula que iria nos reprovar e tive uma nota mínima e fui reprovado por 1 ponto" (aluno matemática). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | "A pior avaliação, foi na matéria de matemática finita, onde o professor ao corrigir minha prova, me deu zero numa questão, onde usei o raciocínio correto, cheguei quase até o fim da questão corretamente, e, só por que não usei o teorema das linhas, que era o resultado final, ele não deu valor no meu raciocínio utilizado" (aluno matemática). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Na disciplina DMHG em que não sabem como foram avaliados, em que momento, de que maneira, com que objetivo/finalidade | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Tem professor que não admite seus erros de correção e prejudica os alunos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% |
| | TOTAL | | 2 | 5% | 1 | 5% | 1 | 10% | 4 | 14% | 12 | 20% | 6 | 38% | 1 | 3% | 3 | 8% | 1 | 6% | 31 | 12% |
| NÃO RESPONDEU OU NÃO CONSEGUIU RESPONDER | | 2 | 5% | 1 | 5% | 0 | 0% | 2 | 7% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 6% | 0 | 0% | 7 | 3% | |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | | 40 | 100% | 19 | 100% | 10 | 100% | 29 | 100% | 61 | 100% | 16 | 100% | 30 | 100% | 36 | 100% | 17 | 100% | 258 | 100% | |

QUADRO 7 - O TRATAMENTO DADO AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-----------|------------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| N A O F A Z E M N A D A | Não fazem nada. Não se importam. Ficam indiferentes. Lavam as mãos. Não comentam. Não reavaliam provas e atividades, nunca aplicaram uma segunda avaliação. Não mudam seu procedimento avaliativo nem metodológico. Simplesmente passam para a frente, não há nenhuma manifestação, fica como está. Os alunos têm que se virarem para recuperar a nota. O professor sabe que os alunos não tiveram 100% de culpa, mas não cancela a avaliação. | | 20 | 42% | 6 | 30% | 4 | 57% | 4 | 15% | 13 | 28% | 4 | 19% | 7 | 20% | 13 | 33% | 2 | 10% | 73 | 27% |
| | Geralmente os alunos continuam com suas dúvidas e dificuldades. Não se estuda o problema do erro. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 10% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Os professores nunca se auto-avaliam. Nunca assumem como erro seu. E com isso não mudam seu sistema de aula. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 10% | 3 | 1% |
| | TOTAL | | 20 | 42% | 6 | 30% | 4 | 57% | 4 | 15% | 14 | 30% | 6 | 29% | 7 | 20% | 13 | 33% | 4 | 19% | 78 | 29% |
| O N S Ã O P R R O E F A E G S E S M O R B E S M | O professor chama a atenção, passa um sermão. | | 3 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 9% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | 9 | 3% |
| | O professor fica com cara ruim e passa para os próximos conteúdos. Os professores não reagem bem . | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | Admite que há algum problema | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Generaliza como se fosse de toda a sala | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | O problema não está no professor. Tentam livrar sua barra. Tentam colocar a culpa no aluno. | | 3 | 6% | 1 | 5% | 1 | 14% | 4 | 15% | 5 | 11% | | 0% | 2 | 6% | | 0% | | 0% | 16 | 6% |
| | Ficam um pouco chateados, sabem que não desempenharam um bom papel | | | 0% | | 0% | 1 | 14% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Comparam os alunos com outra turma | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Os alunos são tratados como fracos e sem conteúdos anteriores. Sem base. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 10% | 2 | 1% |
| TOTAL | | 7 | 15% | 1 | 5% | 2 | 29% | 4 | 15% | 12 | 26% | 1 | 5% | 3 | 9% | 2 | 5% | 3 | 14% | 35 | 13% | |

QUADRO 7 - O TRATAMENTO DADO AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A V A L I A Ç Ã O O / U T P R R A O V A | Professores dão outra oportunidade / refazer a avaliação / Aplica prova substitutiva nos mesmos moldes da anterior | | 3 | 6% | | 0% | | 0% | 3 | 11% | | 0% | | 0% | 12 | 34% | 14 | 35% | | 0% | 32 | 12% |
| | Alguns modificam sua forma de avaliar | | 1 | 2% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Alguns dão uma prova substitutiva no final do semestre ou um trabalho extra. | | 2 | 4% | 4 | 20% | | 0% | 1 | 4% | 2 | 4% | 3 | 14% | | 0% | | 0% | 6 | 29% | 18 | 7% |
| | Somente quando os alunos se manifestam é proposto outra avaliação | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 5% | 2 | 1% |
| | Dão uma nova chance. Na 2ª avaliação eles diminuem o nível de dificuldade. Tentam facilitar nas provas e nos trabalhos. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | 2 | 4% | 2 | 10% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | 8 | 3% |
| | Difícilmente tiveram provas substitutivas | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 7% | 3 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | Quando é dado a prova substitutiva, a maioria dos alunos reprova | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | TOTAL | | 7 | 15% | 5 | 25% | 0 | 0% | 9 | 33% | 7 | 15% | 6 | 29% | 13 | 37% | 14 | 35% | 8 | 38% | 69 | 26% |
| A C Ç O E S M I T I V A Ç Ã O Q U A L I F I C A D O V A L I S A M | Na minoria das vezes são discutidos e esclarecidos possíveis enganos qto ao conteúdo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 3 | 9% | 1 | 3% | | 0% | 4 | 2% | |
| | Professores revêem o processo, reestruturam o conteúdo e possibilitam refazer a avaliação | | 1 | 2% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 10% | | 0% | 6 | 2% |
| | Professor acessível, aberto ao diálogo, indica livros e possibilita melhorar os conhecimentos e a nota | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 2 | 6% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | |
| | Professores procuram saber o que aconteceu, tentam explicar o motivo, tomam providências diversas | | 3 | 6% | 1 | 5% | | 0% | 4 | 15% | 1 | 2% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 11 | 4% |
| | Tentam mudar a forma de ministrar a aula | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 2 | 1% |
| | Professores conversam | | | 0% | 2 | 10% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 5% | 5 | 2% |
| | Exige que o aluno estude mais | | 4 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | 3 | 14% | 1 | 3% | | 0% | 3 | 14% | 12 | 5% |
| TOTAL | | 8 | 17% | 4 | 20% | 0 | 0% | 5 | 19% | 2 | 4% | 3 | 14% | 9 | 26% | 7 | 18% | 4 | 19% | 42 | 16% | |

QUADRO 7 - O TRATAMENTO DADO AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

| AGREGUPO | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|---|
| | | ITEM | N° | % | N° | % | N° | % | DIURNO | | NOTURNO | | N° | % | DIURNO | | NOTURNO | | N° | % | 7 cursos | |
| | | | | | | | | | N° | % | N° | % | | | N° | % | N° | % | | | N° | % |
| | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % | |
| | QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| MUTUALIDADES SALIADAS NA AVALIAÇÃO | Repetem as disciplinas. Reprovam | 1 | 2% | 1 | 5% | | 0% | 1 | 4% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 6 | 2% | |
| | Fazem algumas considerações em vistas de prova | | 0% | | 0% | 1 | 14% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Geralmente nas revisões de notas, as considerações dos alunos não são ouvidas, nem aceitas. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | 3 | 1% | |
| | No outro semestre colocam um professor que facilita que o aluno alcance os 60% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Redistribuem os pontos | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | TOTAL | 1 | 2% | 1 | 5% | 1 | 14% | 1 | 4% | 4 | 9% | 2 | 10% | 0 | 0% | 1 | 3% | 1 | 5% | 12 | 5% | |
| OUTRAS RESPONSABILIDADES | Geralmente não ocorre desempenho ruim | | 0% | 1 | 5% | | 0% | 2 | 7% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 2% | |
| | Os alunos não sabem o quadro geral de desempenho. Poucos professores comentam sobre a prova após sua realização. Normalmente a sala não tem conhecimento das notas. | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 9% | | 0% | 1 | 3% | 1 | 3% | | 0% | 8 | 3% | |
| | Quando os alunos foram reprovados por 1 ou 2 pto o professor os passou. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Tem professor que até gosta de "ferrar" e não considera isso um erro. Parece que gostam que a turma se saia mal. | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 10% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | |
| | A vista de provas é burocrática | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | O professor vira motivo de chacota | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | Não se lembra | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| | TOTAL | 4 | 8% | 1 | 5% | 0 | 0% | 2 | 7% | 6 | 13% | 2 | 10% | 3 | 9% | 1 | 3% | 0 | 0% | 19 | 7% | |
| NÃO RESPONDEU OU NÃO CONSEGUIU RESPONDER | 1 | 2% | 2 | 10% | | 0% | 2 | 7% | 2 | 4% | 1 | 5% | | 0% | 2 | 5% | 1 | 5% | 11 | 4% | | |
| TOTAL DE OCORRÊNCIAS | | 48 | 100% | 20 | 100% | 7 | 100% | 27 | 100% | 47 | 100% | 21 | 100% | 35 | 100% | 40 | 100% | 21 | 100% | 266 | 100% | |

QUADRO 7 - O TRATAMENTO DADO AOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|----|-----------|----|---------|----|------------|--------|-----------|---------|---|----|---------|----|----------|-----|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | 7 cursos | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| COMENTÁRIOS | | 0 | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 0 | 0% |
| Recentemente o professor pediu para que todos os alunos que não tinham por algum motivo adquirido o texto para a discussão se retirassem da sala de aula, restando apenas uns três alunos na sala (aluno geografia diurno). | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Isso ocorreu pouquíssimas vezes! E isso é um dos grandes problemas do curso. Isso precisa ser mudado! As pessoas que escrevem um monte de besteiras precisam saber disso! Não podem continuar achando que são intelectuais" (aluno curso de geografia diurno). | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "As ameaças são frequentes, sem ter dado nenhuma forma de avaliação a professora já disse que nós 'vamos ver' as notas deste semestre que já sabemos que serão baixas" (aluno geografia diurno). | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "É complicado tratar esta questão porque geralmente a nota é lançada no final do semestre daí não temos aula mais e fica por isso mesmo" (aluno geografia diurno). Os resultados são dados pela internet ou afixados nas portas das salas dos professores. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| "O erro não é tratado no processo avaliativo. Se aprende errando, vou continuar errando, pois se depender desses professores da geografia, não aprenderei com meu erro nunca, se não for com minhas próprias pernas" (aluno geografia noturno). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Devido ao fato da avaliação ser discutida antecipadamente os erros ou acertos são, na sua maioria, definitivos (o que é justo). Não sendo necessário ou até mesmo justificável uma segunda chance" (aluno geografia noturno). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Na geografia isso não ocorre, pois aqui os professores fingem dizendo que ensinaram e nós, alunos, fingimos que aprendemos" (aluno geografia noturno). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Hoje não existe reprovação no curso, a não ser por falta. É muito fácil 'tirar nota' e, por incrível que pareça a grande maioria dos alunos querem que seja assim" (aluno geografia noturno). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| "Os professores estão precisando levar mais a sério a questão da avaliação, o problema é que no curso de matemática, a maioria só fez bacharelado, então quem sai levando a pior somos nós, alunos" (aluno matemática). | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 5% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |

QUADRO 7.1 - O TRATAMENTO DADO AO ERRO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|-------------|-------------|------------|-------------|
| | | ITEM | | | | | | | | | | | | | | | | | | 7 cursos | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS TRATAMENTO DADO AO ERRO | | 17 | 100% | 3 | 100% | 5 | 100% | 8 | 100% | 9 | 100% | 6 | 100% | 11 | 100% | 12 | 100% | 6 | 100% | 77 | 100% |
| P U N I T I V O | O erro é tratado como culpa do aluno. Falta de estudo. Descompromisso. O erro é causado por falta de interesse do aluno, fracasso do aluno, burrice | 7 | 41% | 1 | 33% | | 0% | 6 | 75% | 2 | 22% | 1 | 17% | 9 | 82% | 4 | 33% | 3 | 50% | 33 | 43% |
| | O erro é tratado com um zero. Tiram pontos. De forma punitiva. Reprovar/classificar. | 5 | 29% | 1 | 33% | 1 | 20% | 1 | 13% | 1 | 11% | | 0% | 1 | 9% | | 0% | | 0% | 10 | 13% |
| | Apenas apontam o erro; o erro é enfatizado | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 11% | | 0% | 1 | 9% | 2 | 17% | | 0% | 4 | 5% |
| | "Muitos professores, senão todos, não levam em consideração o erro e sim o acerto, assim ele só dá atenção àqueles que acertaram e quem errou não está adequado no processo" (aluno biologia). | 1 | 6% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 4% |
| | As respostas incorretas são apenas consideradas erradas e não são corrigidas. | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | É falta de conhecimento. | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | O erro não é tratado, não teve chance de ser revisto. É ignorado. Não é valorizado. | 1 | 6% | 1 | 33% | 1 | 20% | | 0% | 4 | 44% | 2 | 33% | | 0% | 2 | 17% | 3 | 50% | 14 | 18% |
| | é tratado com repressão e não se leva em conta as dificuldades dos alunos. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 11% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| TOTAL | 16 | 94% | 3 | 100% | 3 | 60% | 7 | 88% | 9 | 100% | 4 | 67% | 11 | 100% | 8 | 67% | 6 | 100% | 67 | 87% | |

QUADRO 7.1 - O TRATAMENTO DADO AO ERRO

| A G R U P A M | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | MATEMÁTICA | PEDAGOGIA | | QUÍMICA | | TOTAL | | | | | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----------------|----------|-----------|----------|------------|----------|------------|-----------|-----------|----------|------------|----------|-----------|----------|-----------|----------|-----------|----------|
| | | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | DIURNO | NOTURNO | | 7 cursos | | | | | | | | | | |
| | ITEM | Nº RESPONDENTES | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 |
| <p>QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto?</p> | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS TRATAMENTO DADO AO ERRO | | 17 | 100% | 3 | 100% | 5 | 100% | 8 | 100% | 9 | 100% | 6 | 100% | 11 | 100% | 12 | 100% | 6 | 100% | 77 | 100% |
| A P R E C H O D I O Z A G E M | Erro parte do processo que leva ao acerto | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 4 | 33% | | 0% | 4 | 5% | |
| R E S P O S T A S | O erro é revertido em avaliações mais fáceis. | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | "nunca vi um professor assumir um erro no processo de avaliação" | | 0% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | É tratado com muito rigor | | 0% | | 0% | 1 | 20% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | É uma decepção para o professor | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | As vezes com seriedade e as vezes com deboche. Depende de quem o comete. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | como se fosse norma | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 1% |
| | TOTAL | | 1 | 6% | 0 | 0% | 2 | 40% | 1 | 13% | 0 | 0% | 2 | 33% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 6 |

QUADRO 7.2 - O TRATAMENTO DADO AO ACERTO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|-------------|----------|-----------|-----------|------------|----------|------------|------------|------------|-----------|------------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | 7 cursos |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS TRATAMENTO DADO AO ACERTO | | 8 | 100% | 1 | 100% | 1 | 100% | 6 | 100% | 8 | 100% | 5 | 100% | 13 | 100% | 12 | 100% | 8 | 100% | 62 | 100% | |
| C O N F O R M A L I Z A D O | Não acontece nada de diferente; passa despercebido. Os professores não dizem nada. É a obrigação do aluno. | 1 | 13% | | 0% | | 0% | 3 | 50% | 3 | 38% | 3 | 60% | 5 | 38% | 1 | 8% | 6 | 75% | 22 | 35% | |
| | Como uma coisa normal. São poucos os elogios ou comentários sobre os acertos. | | 0% | 1 | 100% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 20% | 1 | 8% | 1 | 8% | | 0% | 5 | 8% | |
| | Ninguém trata erros e acertos. É o ponto final da aprendizagem | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | 1 | 2% | |
| | TOTAL | 1 | 13% | 1 | 100% | 0 | 0% | 3 | 50% | 4 | 50% | 4 | 80% | 6 | 46% | 3 | 25% | 6 | 75% | 28 | 45% | |
| M É R I T O | Entende-se que o professor é bom, soube adequar conteúdo e avaliação. É consequência do trabalho. O professor usou boa dinâmica na aula. O professor recebe elogios. | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | 2 | 15% | 1 | 8% | | 0% | 4 | 6% | |
| | O aluno é interessado; bom aluno; sucesso do aluno | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | 2 | 15% | 1 | 8% | 2 | 25% | 7 | 11% | |
| | Como mérito do aluno e do professor. | 1 | 13% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 3% | |
| | TOTAL | 2 | 25% | 0 | 0% | 0 | 0% | 1 | 17% | 2 | 25% | 0 | 0% | 4 | 31% | 2 | 17% | 2 | 25% | 13 | 21% | |

QUADRO 7.2 - O TRATAMENTO DADO AO ACERTO

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|-------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|----------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | % | 7 cursos |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 05: O que geralmente fazem os seus professores quando uma parcela significativa da turma tem um desempenho ruim? Como é tratado o erro no processo avaliativo? E o acerto? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS TRATAMENTO DADO AO ACERTO | | 8 | 100% | 1 | 100% | 1 | 100% | 6 | 100% | 8 | 100% | 5 | 100% | 13 | 100% | 12 | 100% | 8 | 100% | 62 | 100% | |
| V A L O R I Z A R T O Ç Ã O D O | Trata como se todos os alunos tivessem compreendido. É tudo belo, aprendeu de acordo com o exposto na aula. | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 15% | 1 | 8% | | 0% | 4 | 6% | |
| | Alguns parabenizam. São valorizados por alguns professores | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 20% | 1 | 8% | 1 | 8% | | 0% | 4 | 6% | |
| | Uma meta sempre a frente, pode ser sempre melhorada | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | 1 | 2% | |
| | São incentivados, fazem elogios para alunos manterem bons resultados | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 8% | | 0% | 1 | 2% | |
| | Visto apenas como nota. É recompensado com um bônus: pontos | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 25% | | 0% | 4 | 6% | |
| | Significa ponto positivo. | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | Apenas se o aluno fizer uma resposta supercompleta. | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | O acerto é 10. É aceito! | | 0% | | 0% | 1 | 100% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| TOTAL | 4 | 50% | 0 | 0% | 1 | 100% | 0 | 0% | 1 | 13% | 1 | 20% | 3 | 23% | 7 | 58% | 0 | 0% | 17 | 27% | | |
| R E S P O S T O S T A S | Nem sempre representa o real aproveitamento, depende do nível e da forma de avaliação. | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | O acerto é revertido em avaliações mais difíceis | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | Como se a avaliação tivesse sido muito fácil. | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 17% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | O acerto também é comparativo | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 2% | |
| | TOTAL | 1 | 13% | 0 | 0% | 0 | 0% | 2 | 33% | 1 | 13% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 6% | |

QUADRO 8 - APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

| A G R U P O P O S I T O R I O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|-----------|----------|------------|-----------|------------|----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|----------|-----------|----------|------------|-----------|------------|-----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 06: Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A P R E N D I Z A G E N S L I G A D A S À F O R M A | Trabalhar em grupo no coletivo é muito mais construtivo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Prova/avaliação não mede conhecimento. Avaliação tradicional não avalia a compreensão do aluno. | | 4 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 6 | 3% | | |
| | Deve acontecer de forma diversificada, por meio de diferentes atividades ou tipos | | 7 | 14% | | 0% | 1 | 13% | 2 | 8% | 4 | 11% | 4 | 25% | | 0% | | 0% | 3 | 19% | 21 | 10% |
| | A avaliação é muito criticada quando feita somente por meio de provas | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Sobre todos os tipos já vistos de avaliação, o que deu uma idéia de qual será a mais adequada. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que as formas de avaliar são muitas e que deve escolher a mais adequada à população que estiver trabalhando. | | 1 | 2% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | O método deve ser diferenciado mas não menos rígido | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Fazer uma avaliação objetiva, inteligente e que demonstre o entendimento do aluno de todas as partes do conteúdo, fáceis e difíceis. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Aprendemos muitas sugestões. auto-avaliação e avaliação contínua feita regularmente | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | O professor deve ter sensibilidade ao verificar que o método avaliativo não está funcionando. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Que não deve ser extensa e cansativa e deve fazer o aluno pensar. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 1 | 0% |
| | Avaliação escrita (prova) não é a única ou a melhor forma de avaliar um aluno. Mas não são discutidas outras formas. | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 8% | | 0% | 2 | 13% | | 0% | | 0% | 3 | 19% | 7 | 3% |
| | A avaliação deve ser escrita, com prova (forma mais eficaz até hoje) | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| Deve ter um rigor direto com o conteúdo passado | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | |
| TOTAL | | 16 | 33% | 1 | 7% | 2 | 25% | 5 | 19% | 9 | 25% | 6 | 38% | 1 | 4% | 0 | 0% | 7 | 44% | 47 | 22% | |

QUADRO 8 - APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

| A G R U P O A M | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----|-----------------|----|--------|----|-----------|----|----|----|------------|----|-----------|-----|----|----|---------|----|----------|-----|----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 06: Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| A P R E A N V D A I L Z I A A G Ç E Ã N O S C L R I Í G T A I D C A A S À | Valorizar o aluno, os seus conhecimentos e trabalhar para que ele se sinta motivado e a procura de novos saberes | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 2 | 1% |
| | Precisa levar em conta os conhecimentos prévios dos alunos. Deve respeitar o nível de aprendizado da turma. Dialogar com a realidade do aluno. Valorizar o aprendizado do aluno. | | 3 | 6% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 0% | 0% | 1 | 4% | | 0% | 5 | 2% |
| | É através da avaliação que o aluno demonstra o conhecimento, serve para detectar as capacidades dos alunos. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 0% | 0% | 1 | 4% | | 0% | 3 | 1% |
| | Avaliar o nível de aprendizado do aluno para posterior intervenção com o intuito de ajudar a superar as dificuldades. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Respeitar os estágios de desenvolvimento do aluno. Com avaliar o aluno dentro de suas limitações e dificuldades. | | | 0% | 1 | 7% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 6% | 2 | 7% | | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | O ensino é um processo e avaliação deve acompanhar o mesmo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Faz parte do processo de aprendizagem, é contínuo | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 4 | 16% | | 0% | 4 | 2% |
| | Faz parte do processo educacional e deve ser qualitativo e não quantitativo. | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| Avaliação tem que ser gradativa, diária, e em tudo que a criança faz. Não apenas em uma prova semestral ou bimestral. Como avaliar no cotidiano. Avaliação é um processo e não um produto. Avaliar em vários momentos continuamente. | | 3 | 6% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 3 | 8% | | 0% | 8 | 29% | | 0% | | 0% | 15 | 7% | |
| O professor avalia as produções do aluno frequentemente, apontando seu crescimento | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% | |

QUADRO 8 - APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

| AGRUPO | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|------------|-----------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|------------|------------|------------|-----------|-----------|------------|------------|-----------|
| | | ITEM | | | | | | DIURNO | | NOTURNO | | | DIURNO | | NOTURNO | | | | | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 06: Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| LIGAPDES R D A I Z A V C G A A N I S A C Ç Ã O | Incentivar o acerto sem recriminar o erro | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | A não valorizar o erro e sim tê-lo como ponto de partida para mudar a prática | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% |
| | Não desprezar o erro do aluno | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% |
| | Avaliação é também auto-avaliação, requer reflexão, desconstrução e reconstrução de conceitos | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Avaliar para diagnosticar tanto problemas com os alunos quanto com o sistema educacional ou mesmo o trabalho do professor. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Que deve possibilitar o repensar das práticas (de professores, de alunos, de toda a escola) para melhor ensinar os alunos | | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 4 | 2% |
| | Avaliar conteúdos que são significativos para a vida dos alunos. A avaliação deve ser significativa. | | 3 | 6% | 2 | 14% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 5 | 2% |
| | É preciso diminuir a distância entre avaliação e o conteúdo que é ensinado | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| TOTAL | | 13 | 27% | 3 | 21% | 0 | 0% | 4 | 15% | 8 | 22% | 4 | 25% | 13 | 46% | 11 | 44% | 0 | 0% | 56 | 26% | |
| D A V P R E S E N D R E U A C O V M O L I N A C Ç Ã O | Avaliação não é para testar ou punir, ferrar o aluno | | 1 | 2% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 6% | 5 | 2% |
| | Espera não seguir o exemplo de seus professores que têm discurso diferente da prática. O certo é o contrário do que fazem os professores. Que não devo me tornar igual aos meus professores. Que não deve aplicar os mesmos critérios de avaliação que são aplicados em seu curso. Aprendemos com as falhas dos professores. Não queremos cometer os mesmos erros que vivenciamos. | | | 0% | 1 | 7% | | 0% | 1 | 4% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | 2 | 13% | 6 | 3% |
| | Avaliação não deve ser motivo de medo ou apreensão. Que não pode ser arma contra a indisciplina. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Avaliação não é uma forma de eliminar o aluno através da reprovação | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Avaliação não é simplesmente um acúmulo de pontos somados | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | TOTAL | | 2 | 4% | 2 | 14% | 0 | 0% | 1 | 4% | 3 | 8% | 0 | 0% | 3 | 11% | 1 | 4% | 3 | 19% | 15 | 7% |

QUADRO 8 - APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|----------|-----------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|------------|----------|-----------|----------|------------|----------|------------|-----------|------------|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | | % | 7 cursos | | |
| | Nº RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 06: Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| D U E P E R T I D A D E / | Os professores têm uma prática incoerente com a teoria | | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 8% | | 0% | | 0% | | 0% | 6 | 24% | | 0% | 8 | 4% |
| | Que a universidade está longe da realidade das escolas de ensino fundamental e médio | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | Muita teoria, pouquíssimas ou nenhuma vez é possível aplicá-las | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% |
| | TOTAL | | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 4 | 15% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% | 6 | 24% | 0 | 0% | 10 | 5% |
| C O M V O L U N T A R I O S O L E | Avaliação serve para ver em que patamar o aluno se encontra, medir seu aprendizado. | | 2 | 4% | 3 | 21% | | 0% | 1 | 4% | 2 | 6% | 3 | 19% | 2 | 7% | | 0% | 3 | 19% | 16 | 7% |
| | Avaliação é uma forma de medir se o aluno está apto para mudar de período. Classificar, aprovar ou reprovar. Por meio dos pontos medir o conhecimento. | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% |
| | Um processo avaliativo correto pode medir a qualidade de trabalho do professor | | 2 | 4% | | 0% | 1 | 13% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 3 | 1% |
| | Avaliação é necessária. Um mal necessário. Faz com que o aluno estude e adquira conhecimento. É a forma de cobrar o conhecimento do aluno. | | 1 | 2% | 1 | 7% | 1 | 13% | 1 | 4% | 5 | 14% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 9 | 4% |
| | TOTAL | | 5 | 10% | 4 | 29% | 3 | 38% | 3 | 12% | 7 | 19% | 3 | 19% | 2 | 7% | 0 | 0% | 3 | 19% | 30 | 14% |
| A P R E N D E N D O D A E U | Sinceramente, nada ou quase nada, não aprendeu. É pouco discutida no curso. Apenas nas disciplinas pedagógicas. É insuficiente. Aprendizado superficial. Não há uma clara definição ou orientação a esse respeito. | | 4 | 8% | 2 | 14% | 2 | 25% | 2 | 8% | 3 | 8% | 1 | 6% | 5 | 18% | 2 | 8% | 2 | 13% | 23 | 11% |

QUADRO 8 - APRENDIZAGENS SOBRE AVALIAÇÃO EDUCACIONAL

| A G R U P A M E N T O | CURSOS | CIÊNCIAS BIOLÓGICAS | | EDUCAÇÃO FÍSICA | | FÍSICA | | GEOGRAFIA | | | | MATEMÁTICA | | PEDAGOGIA | | | | QUÍMICA | | TOTAL | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------|-------------|-----------------|-------------|----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|-----------|-------------|------------|-------------|----|
| | | ITEM | | | % | | % | | % | DIURNO | | NOTURNO | | | | DIURNO | | NOTURNO | | 7 cursos | | |
| | N° RESPONDENTES | | 32 | % | 15 | % | 8 | % | 22 | % | 34 | % | 13 | % | 28 | % | 29 | % | 14 | % | 195 | % |
| QUESTÃO 06: Em seu Curso de Licenciatura, o que você tem aprendido sobre avaliação que é ou será significativa para sua atuação profissional? | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| O U T R A S R E S P O S T A S | É o começo da aprendizagem | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Avaliação não é um fim em si mesmo | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Aprendeu a trabalhar mudando a prática | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Não dar muita importância à burocracia | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Avaliação deve ser individual, cada pessoa tem concepções, resoluções e atuações diferentes | | 2 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 4 | 2% | | |
| | Não deve ser obrigatória e sim alternativa | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Avaliação deve ser justa | | 2 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 2 | 1% | | |
| | Que deve-se considerar ao máximo as colocações do aluno. Respeitar a opinião do aluno. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 3% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 2 | 1% | | |
| | Avaliação deve refletir em posicionamentos na prática | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Deve estar de acordo com o nível das aulas e/ou atividades realizadas | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Aprendeu o que não deve fazer na sala de aula | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 2 | 1% | | |
| | Aprendeu sobre avaliação na disciplina didática geral | | | 0% | 1 | 7% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Precisa ser revista, a forma como é realizada deixa a desejar, mas é necessária. | | | 0% | | 0% | 1 | 13% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 6% | 3 | 1% |
| | Que o aluno se adequa ao processo avaliativo de acordo com sua inteligência | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | |
| | Aprendeu muito pouco, mas razoável para sua profissão. Apenas na prática de ensino e apenas em discussões textuais. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 6% | | 0% | | 0% | 3 | 1% | | |
| Deve ser usada como apoio e não como instrumento de punição | | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | 1 | 0% | | | |
| Que depende do avaliador, o professor é incapaz de ser imparcial ao atribuir nota. | | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | | |
| Que as avaliações são muito severas e rígidas. | | 1 | 2% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | | 0% | 1 | 0% | | | |
| TOTAL | | 7 | 14% | 1 | 7% | 1 | 13% | 5 | 19% | 3 | 8% | 2 | 13% | 3 | 11% | 5 | 20% | 1 | 6% | 28 | 13% | |
| NÃO RESPONDEU. NÃO CONSEGUIU RESPONDER | | 2 | 4% | 1 | 7% | | 0% | 2 | 8% | 3 | 8% | | 0% | 1 | 4% | | 0% | | 0% | 9 | 4% | |
| TOTAL OCORRÊNCIAS | | 49 | 100% | 14 | 100% | 8 | 100% | 26 | 100% | 36 | 100% | 16 | 100% | 28 | 100% | 25 | 100% | 16 | 100% | 218 | 100% | |