

**ANTONIO CARLOS SILVA MOURA**

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

**CAMPINAS  
2007**

**ANTONIO CARLOS SILVA MOURA**

**UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO  
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA**

Dissertação apresentada como exigência para obtenção do título de Mestre em Educação, ao Programa de Pós-Graduação na área de Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas.

Professor Orientador: Dr. Newton César Balzan

**CAMPINAS  
2007**

Ficha Catalográfica  
Elaborada pelo Sistema de Bibliotecas e  
Informação - SBI - PUC-Campinas

**t378 Moura, Antônio Carlos Silva.**

M929e Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina / Antônio Carlos Silva Moura. - Campinas: PUC - Campinas, 2007.  
114p.

Orientador: Newton César Balzan.

Dissertação (mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Educação.  
Inclui anexos e bibliografia.

1. Ensino superior - Avaliação. 2. Universidades e faculdades – Avaliação. 3. Aprendizagem.  
4. Professores universitários - Avaliação. I. Balzan, Newton César. II. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Pós-Graduação em Educação. III. Título.

22. ed.CDD – t378

À Vera Lucia, minha esposa,  
companheira, parceira, cúmplice,  
pelo incentivo e motivação a mim  
transmitidos.

## **AGRADECIMENTOS**

Primeiramente a Deus

Por ser o Autor e Sustentador da minha vida e dos meus sonhos. Aprendi que ao sonhar, me torno um depositário dos sonhos que ele tem pra mim.

Ao Prof. Dr. Newton César Balzan

Orientador e incentivador em todos os trabalhos realizados na sua disciplina do programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação da PUC-Campinas, franco nas correções e sábio nos elogios.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mara Regina Leme de Sordi

Pela paciência em ler meu trabalho, sabedoria e tato nas significativas contribuições e sugestões.

Ao Prof. Dr. Jairo de Araújo Lopes

Pela amizade, apoio, incentivo e confiança constante no meu potencial.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Eugênia Castanho

Pelo carinho e alegria com minha conquista.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Elizabeth Adorno Araújo

Por ter contribuído para minha compreensão da Metodologia da Pesquisa.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Dulce Maria Pompêo de Camargo

Pela compreensão nos momentos mais difíceis da minha trajetória acadêmica.

À Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Vera Lucia de Carvalho Machado

Pela valorização aos trabalhos apresentados nos seminários da sua disciplina.

Aos meus filhos

Pela percepção e compreensão nos momentos em que precisei de solidão para poder escrever.

“Se vi um pouco além dos outros,  
foi porque subi nos ombros  
de gigantes.”

Isaac Newton  
1643-1627

## RESUMO

MOURA, Antonio Carlos S. Um estudo sobre avaliação da aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina. Campinas, 2007. 121f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

Este trabalho apresenta resultados de pesquisa sobre a avaliação da aprendizagem em cursos de graduação, desenvolvida na Universidade Estadual de Londrina, entre julho de 2006 a maio de 2007 e inserida na linha de pesquisa denominada Estudos em Avaliação. Apresentam-se, primeiramente, um histórico da cidade e da Universidade Estadual de Londrina. Em seguida, resgatam-se alguns aspectos relevantes da história da avaliação da aprendizagem, seguido de um resgate de teorias relacionadas com a aprendizagem e com a avaliação formativa no ensino superior, juntamente com análise dos Projetos Político-Pedagógicos Institucional e dos cursos investigados. Apresentam-se, em seguida, o resultado da análise de questionários aplicados aos docentes de cursos de graduação da universidade, abrangendo as diferentes áreas, segundo a classificação do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Os problemas de pesquisa referem-se ao grau de proximidade entre os discursos da Instituição e os dos docentes, revelados, respectivamente, nos documentos investigados e nas respostas obtidas dos sujeitos de pesquisa. Procura-se verificar se houve ou não mudanças entre a formação acadêmica dos sujeitos e suas práticas avaliativas enquanto docentes na educação superior e que teorias pedagógicas e epistemológicas embasam essas práticas. A contribuição desta pesquisa torna-se relevante por fornecer elementos para a reflexão sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior, apontando caminhos para o crescimento dentro da temática pesquisada e suscitar outras questões que possibilitem o desenvolvimento de novas pesquisas e novos avanços nas discussões sobre a avaliação da aprendizagem.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem, teorias pedagógicas, teorias da aprendizagem, avaliação formativa, educação superior, avaliar e formar, paradigma tradicional, formação para avaliar.

# ABSTRACT

MOURA, Antonio Carlos S. A study on learning evaluation in graduation courses at the State University of Londrina. Campinas, 2007. 121f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

This piece of work aims to show the results of a research on learning evaluation in graduation courses. It was carried out at the State University of Londrina, July 2006 through May 2007, and is chiefly linked up to a research type named as Studies on Education. Firstly, one presents both a historical approach on the city and on the State University of Londrina. Secondly, one salvages not only some important features about the history of learning evaluation, learning-based theories, background-related evaluation into university teaching, but also an analysis regarding Political/Pedagogical Projects and courses selected. Thirdly, one shows the results of questionnaires which were applied to the graduation-spanning faculty of the university and based upon the National Center for Researches. Through the institution's documents and the professors' research replies scrutinized, one could dwell upon hurdles over the research referred to as how close the university's and the faculty's points of view may be. One also aims to verify any possible changes between graduation background and professors' evaluation practice and what theories are the basis for such a practice. Thus, this research ends up being important due to its bethink-causing elements on learning evaluation into university teaching, ways to enrich the subject analyzed as well as other views that may arise in order to develop new researches on learning evaluation.

**Key words:** Learning evaluation, pedagogical theories, learning theories, background-related evaluation, university teaching, evaluating and providing background, traditional paradigm, background to evaluate.



# SUMÁRIO

INTRODUÇÃO .....	10
CAPÍTULO 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
CAPÍTULO 2 A CIDADE DE LONDRINA E A UEL.....	21
CAPÍTULO 3 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: relembando alguns aspectos.....	29
CAPÍTULO 4 OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA UEL E A AVALIAÇÃO.....	48
4.1 A avaliação formativa: O caso da UEL.....	58
CAPÍTULO 5 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA DOCENTE.....	74
5.1 - Perfil acadêmico e profissional dos docentes consultados.....	74
5.2 - A formação para avaliar: uma dificuldade observada.....	78
5.3 - Mudança de paradigma entre a formação e a ação.....	83
5.4 – Instrumentos utilizados para avaliação.....	88
5.5 - Os objetivos para avaliar.....	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	96
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	99
ANEXOS.....	102
Anexo 01.....	103
Anexo 02.....	109
Anexo 03.....	112
Anexo 04.....	114
Anexo 05.....	117

## 1. INTRODUÇÃO

O motivo que me levou a escolher este tema de pesquisa está vinculado às inquietações que sempre me incomodaram, desde quando estudante no ensino fundamental, inquietações estas relativas à avaliação da aprendizagem. Sempre tive curiosidade de saber o real significado das notas e conceitos atribuídos ao estudante, e o que realmente expressavam em se tratando do real aprendido do aluno.

Não foi diferente na graduação, onde a maioria dos professores falava sobre as mudanças de concepção de educação e de avaliação e eu continuava incomodado com a forma como éramos avaliados, pois predominava a nota somente pela nota, o valor numérico. O tratamento individual ao aluno, tantas e tantas vezes discursado em sala de aula, soava cada vez mais como uma utopia, talvez possível numa instituição onde as salas de aulas contassem com um número de alunos significativamente menor do que os cento e dois colegas que comigo se graduaram.

Essas inquietações me acompanhavam enquanto professor do ensino fundamental, na disciplina de Ensino Religioso, trabalho que exerci durante cinco anos. As mesmas dúvidas e as mesmas angústias que sofria ao ser avaliado, eu as tinha também ao avaliar, pois a distância entre a teoria que aprendia na graduação e a prática era muito grande. Eu pouco sabia como avaliar. Oito anos depois a única certeza que tenho é a de que aprendi muito sobre avaliação, mas ainda resta muito a aprender.

Após concluir a graduação em Pedagogia, comecei a lecionar na educação superior. A responsabilidade pesava sobre mim e eu tinha consciência disso. Afinal eu estava contribuindo para a formação de professores que, por sua vez, iriam contribuir para a formação de outros sujeitos. Então, definitivamente, resolvi mergulhar mais profundamente neste assunto tão envolvente, tão inquietante e intrigante que é a avaliação da aprendizagem.

Em 2004 atuei como supervisor escolar no Estado do Paraná (cargo que equivale ao de coordenador pedagógico em São Paulo). Minhas angústias aumentaram por conviver com professores que usavam a avaliação (entenda-se aqui como sinônimo de provas) como vingança pelos atos de indisciplina dos alunos, praticados ao longo do período letivo. Observei que alguns se sentiam felizes quando, no conselho de classe, reprovavam o aluno “bagunceiro”, por décimos abaixo da média exigida pelo sistema.

A avaliação da aprendizagem na educação superior foi para mim outro desafio. Ao trabalhar com formação de professores, pude conviver com alunos que escolheram o curso de Pedagogia meramente por falta de opção ou por ser o curso que exigia menos investimento financeiro. Alguns se encantaram com a educação e nela se encontraram profissionalmente; outros iam se arrastando, deixando claro que só queriam o diploma para então se aventurar em outras áreas num nível de pós-graduação; e outros continuavam amargos por terem que freqüentar o curso que nunca quiseram fazer, mas que lhes trazia a esperança de poder sobreviver com um mínimo de dignidade, apesar do baixo salário que iriam receber como professores.

Com esses e com tantos outros futuros pedagogos, de características diversas, cujo desempenho acadêmico eu tinha que avaliar, pude aprender muito, não apenas acadêmica e intelectualmente, mas também aprendi a desenvolver a paciência, a olhar para cada um com olhar de compreensão em relação às dificuldades e desafios que enfrentavam para freqüentarem as aulas, a buscar entender cada um dentro do contexto social, econômico e psicológico em que estava inserido.

Da mesma forma, convivi com colegas formadores de professores que também tinham um discurso diferente da prática quando se falava de avaliação da aprendizagem.

Romeiro descreve esses sentimentos e preocupações comuns a muitos professores quando se trata de avaliação ao afirmar:

Apesar de sua importância, o tema avaliação ainda nos incomoda e nos preocupa. Tanto que muitas vezes nos sentimos pouco a vontade para lidar com o assunto e não o tratamos com a naturalidade esperada. Às vezes chegamos até a negá-lo dizendo: para que avaliar? Você já pensou no por que da avaliação nos assustar assim? (2000, p. 75)

Cometi e ainda cometo muitos erros ao avaliar. E acredito que isso sempre irá acontecer por ter a avaliação um aspecto subjetivo, mesmo nos chamados testes de múltipla escolha, que são considerados essencialmente objetivos. Mas é preciso avançar. O importante é estar sempre no caminho da busca; é fazer o máximo possível dentro das condições que nos são dadas.

A convicção de que a avaliação da aprendizagem é um tema inquietante para todos os educadores responsáveis e sérios, em qualquer nível de ensino me instigou a iniciar a pesquisa que resultou na presente dissertação. A escolha da Universidade Estadual de Londrina (UEL) como lócus da pesquisa se

deu por julgar que ali, por ser uma instituição pública, propiciaria uma outra visão de educação superior, uma vez que nossa experiência nesse nível de ensino, até agora, só foi adquirida em instituições particulares.

A escolha dos cursos de graduação que foram investigados seguiu o critério das grandes áreas do CNPq: Ciências Exatas, Engenharias, Ciências Biológicas, Ciências da Saúde, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Letras e Artes. Os cursos selecionados representativos dessas áreas foram: Matemática, Engenharia Civil, Biologia Geral, Medicina, Pedagogia, Direito Público e Letras.

Três perguntas pautaram o presente trabalho:

1) A avaliação da aprendizagem praticada em cursos de graduação da UEL é compatível com o Projeto Político-Pedagógico Institucional e com os Projetos Político-Pedagógico dos respectivos cursos?

2) Houve mudanças nas práticas avaliativas dos docentes da UEL em relação à forma como foram avaliados na graduação?

3) Que teorias pedagógicas e epistemológicas embasam as práticas avaliativas dos professores da UEL?

Responder a essas questões, fornecendo possibilidades para análise de outras realidades, foi o motivo que pautou essa pesquisa, reconhecendo ser muita pretensão de nossa parte querer apresentar respostas que sejam verdades cabais. Apenas, uma única certeza, podemos ter: quanto mais estudarmos sobre avaliação, muito mais teremos a aprender.

Nossos objetivos ao realizar essa pesquisa são:

1 – Descrever o processo avaliativo da aprendizagem sob o olhar do docente da UEL,

2 - Descrever as práticas avaliativas de cursos de graduação abrangendo as diversas áreas à luz do Projeto Político Pedagógico Institucional e dos Projetos Político-Pedagógicos dos cursos investigados da UEL.

3 - Fornecer elementos para reflexão de todos os docentes da educação superior que manifestem interesse em se aperfeiçoar na prática pedagógica.

Para atingir nosso objetivo, o presente trabalho está estruturado da seguinte forma:

No primeiro capítulo procuramos dar ao leitor uma visão bastante generalizada sobre a cidade de Londrina e, principalmente, suas características educacionais, para então inserir nesse contexto um breve histórico da Universidade Estadual de Londrina.

No segundo capítulo levantamos aspectos teórico-críticos relevantes para dar embasamento ao trabalho, fazendo referência ao histórico da avaliação, abrangendo tempos bastante remotos e focalizando a avaliação da aprendizagem na contemporaneidade.

No terceiro capítulo procuramos trabalhar com o referencial do qual destacamos algumas teorias relevantes para a compreensão do que se constituem as causas que levam o professor a adotar uma determinada postura

no momento de avaliar seus alunos. Consideramos ainda as avaliações formativa e somativa, como as mais relevantes para atingir o objetivo de análise ao qual nos propomos.

No quarto capítulo, fizemos a análise dos Projetos Político-Pedagógicos da Instituição e dos cursos investigados.

No quinto capítulo analisamos os questionários aplicados aos docentes dos referidos cursos para, então, tentar responder as grandes questões expressas nesta introdução.

Concluimos o trabalho levantando outras questões a serem investigadas, dada à complexidade do tema, já que o mesmo requer investigações que tomem como referência outros aspectos, além dos que aqui foram abordados, e de profunda relevância para a educação, já que se torna determinante para o futuro, tanto no aspecto profissional como no psicológico e emocional de todos aqueles que têm o privilégio de freqüentar uma escola, e dos poucos que têm acesso à educação superior, por este ser, ainda, um privilégio de, apenas, pequena parte da população.

## 1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A metodologia que escolhemos foi a pesquisa de campo combinando com a pesquisa bibliográfica.

O investigador na pesquisa de campo assume o papel de observador e explorador coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. O trabalho de campo se caracteriza pelo contato direto com o fenômeno em estudo. (...) A partir de uso de técnicas como observação, participante ou não participante, entrevistas, questionários, o pesquisador busca as informações sobre o objeto de estudo. (BARROS, 1986, p. 84)

Nosso primeiro procedimento na pesquisa foi a análise documental, mais precisamente dos Projetos Político-Pedagógicos da Universidade Estadual de Londrina e dos cursos investigados, fazendo um recorte no que tange à avaliação da aprendizagem e procurando destacar o que poderia ser considerado avanço ou recuo no processo avaliativo, de acordo com a bibliografia utilizada. Começamos essa análise considerando o desempenho que os cursos investigados tiveram no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que resultou no conceito de cada curso junto ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e comparando suas médias à média nacional. (Ver anexo 5)

Em seguida, foi aplicado um questionário com questões semi-estruturadas e questões abertas a dois docentes, sendo um professor de uma disciplina básica e outro de uma disciplina de formação específica de cada um dos seguintes cursos: Medicina, Matemática, Engenharia Civil, Pedagogia, Letras, Direito e Biologia. Esse instrumento de coleta de dados revelou características



interessantes quanto à formação acadêmica dos docentes, idade, tempo de exercício da docência no ensino superior e, especificamente na Universidade.

Portanto, foram 14 respondentes que poderiam ser substituídos, se houvesse necessidade ou impossibilidade dos mesmos para responder as questões. Todos os docentes, ao serem procurados, se dispuseram prontamente a responder ao questionário, demonstrando interesse, inclusive, por conhecer o resultado da pesquisa.

O instrumento de coleta de dados permite identificar pontos de vista e características do grupo pesquisado, mas sempre que foi necessário o aprofundamento em alguma questão considerada relevante e que, cuja resposta consideramos ter ficado na superficialidade, retornamos a ela através de entrevista. O objetivo do questionário aplicado foi a coleta de dados referentes à sua formação acadêmica, atuação profissional, instrumentos utilizados para avaliar e com que frequência as avaliações são feitas, facilidades e dificuldades, segundo a visão de cada um, no encaminhamento da avaliação da aprendizagem nas suas respectivas disciplinas; suas angústias, tensões, dúvidas, avanços e conquistas dentro da temática delimitada pelo projeto de pesquisa e as possíveis mudanças de paradigmas desde a sua formação acadêmicas até sua atuação profissional.

A análise das respostas obtidas dos questionários foi feita de forma horizontal e vertical, como mostra o quadro abaixo. Foram analisadas, nas linhas, as respostas de cada docente a uma mesma questão e, nas colunas, todas as respostas às questões, fornecidas pelo mesmo docente. Dessa forma, fizemos a

análise de cada resposta comparada com as dos demais docentes e uma análise geral de todas as respostas de um mesmo docente.

	D 1	D 2	D 3	<b>Resumo do pesquisador</b>
Questão 01				
Questão 02				
Questão 03				
<b>Resumo do pesquisador</b>				

Para efeito de análise, dividimos as respostas em quatro categorias:

- Formação para avaliar
- Objetivos para avaliar
- Instrumentos utilizados para avaliar
- Mudança de paradigma da formação acadêmica à ação docente

A análise das respostas ao questionário foi feita à luz do Projeto Pedagógico Institucional e dos Projetos Político-Pedagógicos de cada curso (daqui em diante referidos como PPPI e PPP, respectivamente).

Evidentemente a análise e as observações foram comparadas com o referencial teórico e filtradas pela nossa própria formação que envolve experiências acumuladas durante anos, para a qual contribuíram autores expressivos da área educacional.

Segundo André,

...não poderia ser diferente. Quando começa um trabalho de pesquisa, o pesquisador não pode deixar de lado os seus valores, as suas crenças e os seus princípios. No entanto, ele deve estar ciente deles e deve ser sensível a como eles afetam ou podem afetar os dados. Ele precisa, em primeiro lugar, saber identificá-los para revelá-los ao leitor. Ele pode, em segundo lugar, usar algumas medidas para controlá-los, usando, por exemplo, a triangulação de fontes, de informantes, de perspectivas metodológicas. (2004, p. 62)

Decidimos aceitar a sugestão da autora referente à triangulação de fontes, de informantes e de perspectivas metodológicas. Como fontes recorreremos a dois autores: Luckesi (2005), cuja visão sobre o tema está embasada numa perspectiva filosófica, Becker (2001), que analisa a avaliação da aprendizagem sob uma perspectiva epistemológica e Freitas (2006) que nos mostra um viés sociológico da avaliação.

Além desses autores, procuramos dialogar com outros que consideramos comprometidos, não só com a temática desenvolvida, mas com um projeto educacional vinculado a uma concepção mais justa e humana de sociedade.

As informações foram obtidas dos docentes respondentes do questionário, do PPPI e dos PPPs de cada curso. A riqueza dos conteúdos das respostas, fruto de uma diversidade de idade, formação, ideologia, concepção de educação e tempo de exercício da profissão, foram determinantes para o enriquecimento da pesquisa. Os procedimentos metodológicos envolveram a análise dos questionários e análise documental. Na análise documental, percebemos algumas lacunas nos Projetos Político-Pedagógicos, mas entendemos que esse é um documento que representa os objetivos da Universidade que podem e devem ser adequados para acompanhar as mudanças exigidas pelas transformações que a própria sociedade sofre contínua e frequentemente. Essa dinâmica social, entendemos, deflagra também a dinâmica

universitária. Essas lacunas às quais nos referimos, diz respeito às propostas de avaliação, instrumentos sugeridos para avaliar, periodicidade das avaliações e as questões referentes à média bimestral, cuja discussão extrapola os limites deste trabalho, mas que pode ser objeto de estudos desencadeados por outros pesquisadores.

Na entrega dos questionários aos docentes, procuramos deixá-los bem à vontade para respondê-los, sem nenhum tipo de pressão relativa a prazo e sem nenhuma interferência de nossa parte.

Dessa forma, procuramos extrair o máximo de cada sujeito, aprimorando cada técnica aplicada e buscando coerência com as fontes utilizadas para fornecer à pesquisa maior riqueza de dados e tornar o trabalho uma possível fonte de pesquisa para embasar outros estudos, tanto de nossa parte como de outros pesquisadores.

## 2. A CIDADE DE LONDRINA E A UEL

A história de Londrina, uma cidade que tem segundo dados do IBGE de 2000, cerca de 500.000 habitantes espalhados por seus 1651 Km<sup>2</sup> de território, e que começou e cresceu rápida e surpreendentemente, começa em 1925 quando a Companhia de Terras Norte do Paraná (CTNP) comprou cerca de 450.000 alqueires do governo do Estado. Na década de 20 do século passado, com a chegada de funcionários da CTNP inicia-se o empreendimento imobiliário de colonização da nova região. As razões e a forma como tal empreendimento foi levado a cabo são motivos de algumas controvérsias.

Segundo Joffily<sup>1</sup> (1985) esse processo de colonização deve ser compreendido à luz das razões de ordem política e econômica, que caracterizavam o País nas décadas de 1920 e 1930. Assim, a história do norte do Paraná, e, portanto, a de Londrina e demais cidades que resultaram das atividades de colonização desenvolvida pela Brazil Plantations Syndicate Limited<sup>2</sup>, a antecessora da CTNP, vem sendo contada dentro da visão ufanista da própria companhia colonizadora, o que impede uma compreensão clara das razões que determinaram a venda de terras da região norte do estado aos ingleses, pelo próprio governo.

Criado em 03 de dezembro de 1934 e instalado em 10 de dezembro do mesmo ano, o Município de Londrina<sup>3</sup> foi, entre as décadas de 1930 e 1960, um dos responsáveis, juntamente com outros municípios do norte do Paraná, pela

<sup>1</sup> José Joffily – historiador paraibano que se radicou em Londrina.

<sup>2</sup> Brazil Plantations Syndicate Limited – Fundada por Simon Joseph Fraser (Lord Lovat) com a finalidade de administrar e distribuir terras que tinha adquirido do Governo Federal, no Norte do Estado do Paraná.

<sup>3</sup> Londrina significa “a que nasceu em Londres”, mas é interpretada por muitos como “Pequena Londres”.

produção do café, principal produto de exportação do Brasil. Londrina se projetou comercialmente no Brasil e em diversos países pelo desenvolvimento da cultura do café a tal ponto de se tornar conhecida internacionalmente como a Capital Mundial do Café.

A cultura cafeeira declinou a partir das décadas de 1960 e 1970 e esse fato levou o município a buscar novas alternativas de cultura. Na década de 1970 foram fortalecidas as culturas do trigo e da soja, alavancadas atualmente pela tecnologia aplicada à produção das riquezas agrícolas.

Londrina localiza-se no norte do Estado, que é dividido em sete grandes regiões (Curitiba, Ponta Grossa, União da Vitória, Guarapuava, Jacarezinho, Londrina e Maringá) e 24 micro-regiões. Essa divisão foi feita para fins de Planejamento do Conselho Nacional de Geografia<sup>4</sup>.

O crescimento populacional da cidade se dá com as mesmas características do resto da região sul do país: até 1950 predomina a população rural, apresentando crescimento acelerado da população urbana a partir da década de 1960, com a diversificação de culturas, erradicação do café, liberando mão de obra rural e aumentando a taxa de urbanização da cidade-pólo.

A atividade comercial e o setor de serviços são características marcantes de Londrina, que desde o início atendeu a toda a região, que tem 65 municípios. O comércio é responsável por mais de 55% da renda municipal, mantendo-se em constante expansão.

---

<sup>4</sup>O Conselho Nacional de Geografia foi, em 1938, incorporado ao Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Londrina hoje carrega todas as contradições de uma cidade que é pólo de uma região com cerca de um milhão de habitantes, sendo considerada, ora a terceira, ora a quarta cidade do sul do país<sup>5</sup>. Dessa forma, a cidade está no centro da região do chamado norte do Paraná, configurando-se essencialmente como prestadora de serviços, centro comercial, médico, hospitalar, educacional, cultural e de difusão de comunicação.

Por se uma cidade com várias universidades, o número de estudantes significativo. Oriundos de toda parte do país eles vêm até Londrina para buscar formação através dos diversos cursos oferecidos pelas instituições públicas e particulares.

Essa heterogeneidade é também característica da Universidade Estadual de Londrina (UEL), uma das principais instituições de educação superior da cidade, da região e do país.

O município e, especificamente, a cidade de Londrina, são privilegiados por contar com os serviços da Universidade Estadual. Fundada em 28 de janeiro de 1970, a Instituição foi organizada a partir das faculdades já existentes em Londrina na época. As faculdades que se juntaram para formar a universidade foram as seguintes:

- **Faculdade Estadual de Direito de Londrina** - Criada em 1956, passou a funcionar em 1958.
- **Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Londrina** - Criada em 1956, passou a funcionar em 1958.

---

<sup>5</sup> A posição de terceira ou quarta cidade do sul do País é disputada entre Londrina e Joinville, SC. Essas posições são alternadas de acordo com o número de habitantes de cada cidade.

- **Faculdade Estadual de Odontologia de Londrina** - Criada em 1962, fundada pela Associação Odontológica do Norte do Paraná.
- **Faculdade de Medicina do Norte do Paraná** - Criada em 1965, passou a funcionar em 1966. Abrigava o curso de Medicina, sendo criados logo depois, os cursos de Ciências Biomédicas e Farmácia e Bioquímica.
- **Faculdade Estadual de Ciências Econômicas e Contábeis de Londrina** - Criada em 1966, passou a funcionar em 1968.

A Universidade foi reconhecida em 7 de outubro de 1971 pelo Decreto Federal 69.234/71. Somente em 1987 foi instaurada a gratuidade dos cursos e, em 1991, a Instituição se transformou em autarquia estadual.

Por ser uma universidade de destaque nacional e internacional, a Instituição recebe alunos de diversas partes do país e do exterior.

Dados do IBGE 2004 mostram que naquele ano foram matriculados 27.649 novos alunos na educação superior nas 10 instituições existentes na cidade e que, deste total, 13.952 matricularam-se na UEL. Esse fato revela a relevância dessa instituição, não só para a cidade de Londrina, mas para o País<sup>6</sup>.

A UEL mantém, em 2007, 42 cursos de graduação, sendo 27 bacharelados, 8 bacharelados e licenciaturas e 7, licenciaturas. Na pós-graduação em nível de especialização, são oferecidos 92 cursos e em pós-graduação stricto sensu, existem 27 programas de mestrado e 10 programas de doutorado<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Dados disponíveis em [www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1](http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1), acessado em 10/02/2007.

<sup>7</sup> Dados disponíveis em [www.uel.br](http://www.uel.br), acessado em 11/03/2007



Os 10 Centros de Estudos aglutinam os diversos cursos de graduação e pós graduação, sendo eles:

### **Centro de Letras e Ciências Humanas (CCH)**

Este Centro ocupa uma área de 9.079,17 m<sup>2</sup>, conta com 180 professores e 50 funcionários, e possui as seguintes sub-unidades:

- Departamento de Letras Estrangeiras Modernas (LEM)
- Departamento de Letras Vernáculas e Clássicas (LET)
- Departamento de Filosofia (FIL)
- Departamento de Ciências Sociais (SOC)
- Departamento de História (HIS)

### **Centro de Ciências Biológicas (CCB)**

O Centro conta com 10 departamentos:

- Departamento de Anatomia
- Departamento de Biologia Animal e Vegetal
- Departamento de Biologia Geral
- Departamento de Ciências Fisiológicas
- Departamento de Ciências Patológicas
- Departamento de Fundamentos de Psicologia e Psicanálise
- Departamento de Histologia
- Departamento de Microbiologia
- Departamento de Psicologia Geral e Análise do Comportamento
- Departamento de Psicologia Social e Institucional

### **Centro de Ciências Exatas (CCE)**

O Centro tem 7 departamentos:

- Departamento de Bioquímica
- Departamento de Computação
- Departamento de Física
- Departamento de Geociências
- Departamento de Matemática
- Departamento de Matemática Aplicada
- Departamento de Química

### **Centro de Estudos Sociais Aplicados (CESA)**

O Centro dispõe de 6 departamentos:

- Departamento de Administração
- Departamento de Ciências Contábeis
- Departamento de Direito Privado
- Departamento de Direito Público
- Departamento de Economia
- Departamento de Serviço Social

### **Centro de Ciências da Saúde (CCS)**

O Centro é composto de 11 departamentos:

- Departamento de Clínica Cirúrgica
- Departamento de Clínica Médica

- Departamento de Enfermagem
- Departamento de Fisioterapia
- Departamento de Ginecologia e Obstetrícia
- Departamento de Materno-Infantil e Saúde Comunitária
- Departamento de Medicina Oral e Odontologia Infantil
- Departamento de Odontologia Restauradora
- Departamento de Patologia Aplicada, Legislação e Deontologia
- Departamento de Pediatria e Cirurgia Pediátrica
- Departamento de Saúde Coletiva

### **Centro de Educação, Comunicação e Artes (CECA)**

O Centro é composto de 6 departamentos:

- Departamento de Arte Visual
- Departamento de Ciências da Informação
- Departamento de Comunicação
- Departamento de Design
- Departamento de Educação
- Departamento de Música e Teatro

### **Centro de Ciências Agrárias (CCA)**

O Centro é composto de 5 departamentos:

- Departamento de Agronomia
- Departamento de Clínicas Veterinárias
- Departamento de Medicina Veterinária Preventiva

- Departamento de Tecnologia de Alimentos e Medicamentos
- Departamento de Zootecnia

### **Centro de Tecnologia e Urbanismo (CTU)**

O Centro é composto de 4 departamentos:

- Departamento de Arquitetura e Urbanismo
- Departamento de Construção Civil
- Departamento de Engenharia Elétrica
- Departamento de Estruturas

### **Centro de Educação Física e Desportos (CEF)**

O Centro é composto de 3 departamentos:

- Departamento de Desportos Individuais e Coletivo
- Departamento de Fundamentos da Educação Física
- Departamento de Ginástica, Recreação e Danças

Nosso próximo passo será resgatar, da história da avaliação da aprendizagem, alguns aspectos que consideramos relevantes para este trabalho.

### 3. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM: RELEMBRANDO ALGUNS ASPECTOS

O processo avaliativo está, historicamente, em constante evolução e há registros sobre a avaliação em suas diversas formas, entre os povos mais antigos. Soeiro e Aveline relatam que

Em algumas tribos primitivas, adolescentes eram submetidos a provas relacionados com seus usos e costumes. Só depois de serem aprovados nessas provas eram considerados adultos. Alguns sociólogos afirmam que a estabilidade da civilização chinesa foi devida a cinco fatores, figurando entre eles o seu sistema de exames, cuja finalidade era a de selecionar candidatos ao serviço público. Ainda em 360 a.C. esse sistema exercia uma profunda influência na educação, na preservação da tradição e dos costumes, e, sobretudo, na política, oferecendo a todos os cidadãos a possibilidade de acesso aos cargos de prestígio e poder. (1982, p. 12)

No caso do povo chinês, particularmente, percebemos um modelo social que já privilegiava aqueles que se destacavam nos exames públicos.

As autoras citadas comentam que um processo de avaliação é encontrado no relato bíblico, registrado em Juízes 12: 5,7, onde lemos a respeito de um exame oral aplicado aos efraimitas que queriam atravessar o rio Jordão e para permanecerem vivos teriam que negar que eram efraimitas devendo, portanto, pronunciar corretamente a palavra Chibolete. Somente aqueles que pertenciam às tribos amigas conseguiam pronunciar a palavra corretamente. Diz o relato bíblico que quarenta e dois mil efraimitas perderam a vida por fracassarem neste teste, pois ao invés de Chibolete pronunciavam Sibolete.

A propósito, cabe destacar a observação de Dias Sobrinho:

Antes mesmo da institucionalização das escolas, a avaliação já era praticada para fins de seleção social. Com efeito, a avaliação está ligada à questão de escolhas, e a seleção social é tão naturalmente

aderida a ela que passa como constituinte de sua essência. (2002, p. 17)

Na antiga Grécia encontramos Sócrates com sua Maiêutica submetendo seus alunos a um exaustivo e preciso inquérito oral. Por outro lado, a frase “conhece-te a ti mesmo”, revela um princípio básico de auto-avaliação para que se consiga aprofundar na verdade.

Na idade média a avaliação se configurou de maneira diferente, pois diferente também se tornou a concepção de educação, principalmente pelo vínculo que mantinha com a religiosidade, característica presente também na educação patrística e monástica. A fé predominava sobre a razão e uma pessoa deveria contar com a fé quando a razão humana não pudesse dar explicação satisfatória a um determinado fato. A palavra dos mestres era lei, sendo aceitas como revelação divina. O mestre era autoridade inquestionável no processo de ensino-aprendizagem, e o repetir o que se ouvia ou se lia era a prova mais convincente de que ocorreu o aprendizado.

De acordo com Knight,

O escolasticismo foi um movimento intelectual que se desenvolveu no oeste da Europa entre 1050 e 1350. Em princípio este movimento teve suas origens entre as ordens monásticas, mas com o surgimento das universidades no século XIII, começou a dominar seus currículos. Eruditos escolásticos não estavam tão interessados na busca de novas verdades como em provar a verdade existente através dos processos racionais. (2001, p. 55)

A repetição como método avaliativo valorizava a atenção e a memorização como processos mentais mais importantes nesse período. No entanto, um pouco mais tarde, Tomás de Aquino aparece “*combatendo o argumento de autoridade e mostrando vantagens da observação, da experiência e da indução, aplicados às ciências naturais*” (Soeiro e Aveline, 1982, p. 13)

O renascimento trouxe consigo outras tantas mudanças nos métodos avaliativos. Com ele nasce também o humanismo em cujas diferentes correntes, (humanismo cristão e humanismo pagão) inserem-se, de alguma maneira, contribuições valiosas para a avaliação. A corrente do humanismo cristão visa o atendimento do aluno em sua individualidade, dando-lhe um suporte psicológico, enquanto que a corrente do humanismo pagão propaga a exaltação da individualidade humana como um fim em si mesma.

Vitorino de Feltre, apesar de nada ter escrito para a posteridade, deixou uma valiosa contribuição para o educador que pensa sobre a avaliação com o objetivo de crescer também nesse quesito. Feltre foi um dos mais notáveis educadores italianos, cujo pensamento, segundo Soeiro e Aveline (1982, p. 15) era o de pretender “*ensinar os jovens a pensar e não a disparatar*”.

Manacorda, comenta que na escola de Feltre não se aceitava

(...) senão poucos alunos, e eles tinham que demonstrar inteligência e modéstia; e aqueles que não lhe resultavam adequados por inteligência e por caráter, mandava-os de volta a seus pais, exortando-os a disciplinar a vida de seus filhos de outra forma, que era o mesmo que, conforme Cícero, costumava fazer Apolônio de Alabanda: uma inevitável seleção por merecimento. (1997, pp. 181,182)

Feltre se preocupava com o desenvolvimento do raciocínio, do espírito de iniciativa e da espontaneidade. O aluno em sua escola era avaliado pela forma como lia. Feltre mandava que o aluno lesse, e *conforme a expressão que dava à leitura era considerado habilitado ou não*. (Soeiro e Aveline, 1982, p. 15)

Nos tempos modernos, com a invenção da imprensa, multiplicaram-se os livros e multiplicaram-se também as atividades intelectuais. As escolas proliferaram em todos os lugares e muitas bibliotecas foram criadas. Algumas

características da pedagogia no modernismo nos ajudam a compreender como os educadores trabalhavam a questão da avaliação da aprendizagem.

René Descartes em seu Discurso do Método, apresenta quatro regras básicas para orientar o espírito pesquisador na busca da verdade:

- A Regra da evidência: Nada devemos admitir como verdadeiro a não ser que conheçamos as evidências de tal verdade.
- Princípio da análise: dividir as dificuldades em tantas partes quanto possível e necessária para sua melhor resolução.
- Princípio da síntese: Ordenar os pensamentos, começando pelos objetos mais simples e ir crescendo em complexidade, gradativamente.
- Princípio da verificação: enumerar e inspecionar o mais geral e completamente possível, tendo a certeza de nada se omitir.

Apesar do avanço representado por Descartes rumo à compreensão da complexidade do pensamento e da aprendizagem humana, as escolas religiosas, tanto católicas quanto protestantes continuavam insistindo nos exames orais. Em 1702, na Inglaterra, foi utilizado pela primeira vez os exames escritos. (idem, p. 16)

Alguns dos princípios enunciados por Descartes foram, mais tarde, retomados por Benjamim Bloom e seus colaboradores ao elaborarem o conceito de taxonomia, muito discutido por educadores e pesquisadores que pretendem se aprofundar nas teorias do ensino e da aprendizagem e na temática da avaliação.



Na idade contemporânea, o surgimento da prova escrita em educação, segundo Soeiro e Aveline (1982) e Haydt (2003), datam de 1845, na América do Norte, quando uma comissão foi constituída para inspecionar e verificar a qualidade do aprendizado nas escolas. Essa comissão pretendia, a princípio, aplicar testes orais aos alunos, mas devido ao aumento da população escolar, o exame oral foi substituído por provas escritas.

Um grupo de educadores elaborou cuidadosamente as provas com base em toda matéria que havia sido estudada e inseriram instruções para sua aplicação e correção. Isso aconteceu num colégio inglês, em Boston. Essa medida influenciou o então Secretário da Educação do Estado, Horace Mann, que adotou medidas semelhantes, padronizando-as para todas as escolas de seu estado.

No Brasil, a prática de avaliar através das provas chegou mais tarde e com um enfoque diferente.

Segundo Haydt,

No que se refere à experiência brasileira, é interessante lembrar a contribuição do laboratório de Psicologia da Escola de aperfeiçoamento de Belo Horizonte, criado por volta de 1930, e cuja direção foi entregue, nos anos que se seguiram, à professora Helena Antipoff. A equipe de especialistas dessa instituição realizou inúmeros trabalhos, dentre os quais a construção de testes objetivos de escolaridade, para avaliar o aproveitamento em Aritmética e Língua Portuguesa. (2002, p. 87)

É importante observar que, desde os primórdios da prova escrita no Brasil, as disciplinas mais contempladas foram a Aritmética e a Língua Portuguesa. É importante ressaltar que a prova escrita, ainda hoje, tem sido a grande vedete do sistema de avaliação da aprendizagem, e que, não raras vezes, o próprio professor confunde avaliação com prova, tanto no discurso quanto na

prática, esquecendo ou ignorando que prova é apenas um dos instrumentos que se pode utilizar para avaliar.

Uma das razões que fortaleceu a idéia de prova como único instrumento indicador da aprendizagem, foi a influência do Positivismo nas idéias de educação brasileira. A doutrina positivista, que cresceu e espalhou-se pelo mundo de forma rápida, especialmente na segunda metade do século XIX, época em que a sociedade valorizava de maneira muito enfática a produção econômica, chegou ao Brasil no início do século XX.

Uma das principais características do positivismo é a objetividade que orienta a busca pela verdade. Essa objetividade elimina qualquer possibilidade de subjetividade, ou seja, o que não pode ser visto, sentido, tocado, provado cientificamente, não pode ser aceito como verdade.

Citando a influência do positivismo no Brasil e no sistema de avaliação da aprendizagem, RONCA e TERZI (1991) afirmam:

O positivismo admite unicamente o critério da verdade cientificamente provada, da experiência, dos fatos positivos, visíveis, sensíveis. Enredado neste processo, surge a necessidade da prova objetiva, clara, mensurável ou quantificável. (p. 22)

A história da avaliação da aprendizagem ainda perpassa por testes padronizados e medidas psicológicas e da inteligência, e por nomes igualmente importantes nesse processo evolutivo da avaliação, como Francis Galton, com sua demonstração das diferenças individuais através de testes e métodos estatísticos; Hermann Ebbinghaus, considerado o precursor dos testes psicológicos padronizados, afirmando que a psicologia era capaz de medir processos simples como a sensação e a percepção; Simon e Binet, criadores dos

testes de QI, encomendados pelo governo francês para detectar crianças com problemas de aprendizado nas escolas; Edward Thorndike, que se interessou pelas medidas, aplicadas à educação; Charles Spearman, criador do fator g; e mais recentemente, Howard Gardner, que revolucionou a concepção de educação, de aprendizagem, de inteligência e de avaliação ao pesquisar e escrever sobre as inteligências múltiplas, que colocam em destaque outros aspectos do aprendizado que são necessários considerar ao avaliar e que fogem à limitação do aspecto cognitivo. (HAYDT, 2002, p. 87-93)

Até aqui nos detivemos a recuperar um pouco da história e da evolução da avaliação, mas permanece ainda a sensação de que o passado está vivendo em nosso presente e que dele fica cada vez mais difícil se desvencilhar quando se fala em práticas avaliativas. Muitos livros foram e ainda serão escritos sobre avaliação; debates, seminários e congressos nacionais e internacionais foram e serão realizados, especialistas se reunirão muitas e muitas vezes para discutir e legislar sobre o tema, mas a busca por uma prática avaliativa mais justa e menos parcial irá continuar, pois no docente comprometido com sua profissão ela se caracteriza como busca interior, própria de cada sujeito.

A LDB 9.394/96 menciona a avaliação como uma necessidade à educação, atribuindo-lhe novos adjetivos como formativa, processual, emancipatória, mediadora. Mas a educação, como todas as áreas, também é caracterizada por modismos que vêm e que vão. À medida que os anos passam, novos autores, conceitos, definições e jargões são inseridos no vocabulário do professor, do aluno, dos pais e de toda comunidade escolar. Normalmente todo esse palavrório novo é ditado pelo sistema educacional, via especialistas

encarregados de elaborar normas gerais para uma educação que se constitui de características regionais próprias e que demanda, para cada unidade de ensino, um tratamento diferenciado, que atenda as necessidades de cada comunidade e, principalmente, de cada sujeito.

Já vivemos um período em que as palavras-chave da educação eram procedimentos e atitudes, avaliação de fatos e avaliação de conceitos, emprestados de Coll (1998). Passamos a enfatizar, logo depois, as habilidades e competências destacadas por Perrenoud (1999). E em se tratando de avaliação, ainda permanecem no nosso vocabulário os termos formativa, mediadora, emancipatória discutidas por autores brasileiros, como Freitas (2003), Hoffmann (1999), Haydt (2002), Demo (1999), Luckesi (2005) e outros estrangeiros como Hadji (1994) e Perrenoud (1999).

Esses autores e tantos outros deram e continuam dando sua contribuição para se formar um profissional reflexivo, sedento por mudanças estruturais postas sobre bases sólidas.

Certamente eles nos ajudam a pensar a avaliação com um pouco mais de clareza, maior objetividade e com uma visão mais crítica, tanto da educação, de forma geral, como das nossas próprias práticas pedagógicas.

Existem teorias filosóficas, sociológicas e pedagógicas que embasam todo ato avaliativo desenvolvido pelo professor. Todo ato educativo carrega em seu bojo uma carga de crenças, experiências, conflitos internos, certezas e incertezas que nascem dos estudos, da própria experiência enquanto estudante e também da experiência de vida e da trajetória acadêmica de cada professor.

A trajetória acadêmica e a história de vida do docente sofrem influência da realidade social, política e econômica no qual estão inseridos.

Por exemplo: desde o ensino fundamental nos acostumamos a receber e a não questionar ordens de professores, diretores, coordenadores, serventes, cantineiros, inspetores de alunos, secretários, enfim, de toda comunidade escolar. A obediência ou não a tais ordens contribuía para a construção da imagem de aluno disciplinado ou indisciplinado que todos faziam de nós.

A disciplina tão valorizada na escola e pela qual todos trabalham, é, muitas vezes, priorizada, acima do próprio aprendizado. Ela é imposta frequentemente, com gritos do professor, castigos, suspensão e, principalmente, ameaças que envolvem o futuro do aluno porque mexem com o aspecto no qual ele é mais vulnerável e o que confere maior poder ao professor: a avaliação.

Uma das características importantes, se não a mais, que as escolas temem comum é a obsessão pela manutenção da ordem. Basta recordarmos nossa própria experiência como aluno ou professor, ou visitar uma sala de aula, para evocar ou presenciar um rosário de ordens individuais e coletivas para não fazer ruído, não falar, prestar atenção, não movimentar-se de um lugar para outro. (ENQUITA,1989, p.163)

Tal obsessão pela ordem e disciplina é derivada de forças externas que atuam sobre a escola, das quais, raramente, os atores têm consciência.

Freitas (2003, p. 25-27) nos leva a pensar sobre a “instituição” escola. Sendo ela uma instituição, significa que algo ou alguém a instituiu. Quem instituiu a escola, com o formato, as configurações, as formas de usar o tempo e o espaço escolar que a caracterizam? Com que propósito foi ela instituída?

A organização do tempo e do espaço escolar visa atender ao interesses do capitalismo em preparar mão de obra qualificada, eficiente e, de preferência, alienada, que supra as necessidades de um mercado consumista. Daí, vêm em grande medida a obsessão pela manutenção da ordem, o adestramento do aluno para obediência sem questionamento, e a mensagem subliminar ou explícita de que a vida irá começar após a conquista do certificado ou do diploma. Até lá, a escola será um local de preparo para a vida.

### Segundo Enguita

Os alunos vêm-se assim inseridos dentro de relações de autoridade e hierarquia, tal como deveriam fazê-lo quando se incorporarem ao trabalho. Em parte, esta autoridade baseia-se diretamente em sua condição não adulta, mas o faz, sobretudo, na legitimidade concedida à escola pela sociedade em suas exigências como organização e numa suposta necessidade pedagógica. (...) O exercício constante de autoridade sobre eles é uma forma de fazer-lhes saber e recordar-lhes que não podem tomar decisões por si mesmos, que não se pode depositar confiança neles, que devem estar sob tutela. (1989, p. 164, 165)

Essa é a realidade que os egressos da escola encontrarão no campo de trabalho, em suas relações com seus chefes e no desempenho de suas funções, onde deverão sempre ser supervisionados e não terão autonomia para tomar decisões.

Neste sentido a escola descrita por Freitas (2003) e Enguita (1989) cumprem com eficiência seu papel. Ela deixa de ser vida, porque nela o estudante não vive não se manifesta, não têm opinião própria, não questiona e está sendo moldado para a vida que irá começar depois da conclusão do curso. Mas, que vida? A vida de submissão e de obediência cega às ordens, às leis; sem se posicionar, sem questionar. Afinal, foi para isso que foi moldado desde o tempo da escola.

As necessidades de preparação de mão-de-obra do capitalismo forçaram o aparecimento da instituição escola na forma atual. O conhecimento foi partido em disciplinas, distribuídos por anos e os anos foram subdivididos em partes menores que servem para controlar uma certa velocidade de aprendizagem do conhecimento. Convencionou-se que uma certa quantidade de conhecimento devia ser dominada pelos alunos dentro de um determinado tempo. Processos de verificação pontuais indicam se houve ou não domínio do conhecimento. (FREITAS, 2003, p. 27)

Ao compreendermos a instituição escola, a forma e a razão pela qual foi assim instituída, parece mais simples compreender o porquê da avaliação ser um dos principais instrumentos de manutenção da ordem e da disciplina. Ela ganhou centralidade no processo ensino-aprendizagem por ser o principal instrumento de manutenção do poder. Daí a necessidade de se tirar dela o foco central e deslocá-la para o lugar que lhe é devido, ou seja, inseri-la nos outros componentes pedagógicos.

Todo ato avaliativo está embasado numa concepção de mundo e de homem, de pedagogia e de aprendizagem.

É interessante fazer um exercício de reflexão sobre o motivo que leva o professor a avaliar desta ou daquela maneira, pois a avaliação não constitui uma ação estanque, por mais que, para quem está sendo avaliado, ela assim pareça. Por trás de todo ato avaliativo existe uma concepção de mundo, de sociedade, de homem, de ensino e de aprendizagem, assim como existe um histórico da trajetória escolar do avaliador.

Toda educadora e educador tem uma interpretação sobre o conhecimento: o que é, de onde vem e como chegar até ele. Ora, essa interpretação nem sempre é consciente e reflexiva e, no mais das vezes, é adotada sem uma percepção muito clara de suas fontes e conseqüências. No entanto, como o cerne e a finalidade última dos processos educativos em geral é o Conhecimento (formativo e informativo), as concepções pedagógicas de cada um e de cada uma de nós estão em uma estreita conexão com a “teoria sobre o Conhecimento” que, individualmente ou coletivamente, assumimos. (CORTELLA, 2002, p. 55)

Procuramos, primeiramente em Luckesi, o embasamento teórico para fundamentar as práticas da avaliação da aprendizagem numa perspectiva filosófica e discutir as conseqüências, a partir das diferentes escolhas que fazemos, dos modelos de avaliação que são adotados.

Nessa perspectiva de entendimento, é certo que o atual exercício de avaliação escolar não está sendo efetuado gratuitamente. Está a serviço de uma pedagogia, que nada mais é do que uma concepção teórica de educação, que, por sua vez, traduz uma concepção teórica de sociedade. (LUCKESI, 2005, p. 28)

Essa afirmação do autor relaciona as práticas avaliativas com a concepção de educação e de sociedade que cada docente traz consigo.

Para buscar mais subsídios e tecermos outras considerações Luckesi nos situa entre três tendências filosófico-pedagógicas que nos permitem refletir sobre o sentido da educação na sociedade e para dar encaminhamento à reflexão sobre as práticas pedagógicas e avaliativas adotadas pelo professor. Das três tendências mencionadas por Luckesi vamos nos deter na segunda e na terceira por considerarmos superada a primeira tendência denominada de *educação como redenção da sociedade*. (LUCKESI, 1990, p. 41-50).

A segunda tendência filosófico-pedagógica citada é a Educação como Reprodução da Sociedade. Luckesi começa suas considerações sobre essa tendência afirmando:

A segunda tendência de interpretação do papel da educação na sociedade é a que afirma que a educação faz, integralmente, parte da sociedade e a reproduz. (...) aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente a seu serviço. Não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a, se for possível. (idem, p. 41)

Outros autores se juntam a Luckesi na crítica a esse modelo de educação. Voltemos a Enguita:



Uma das características mais importante, se não a mais, que as escolas têm em comum é a obsessão pela manutenção da ordem. (...) Muitos professores têm a primeira notícia disso quando, ao incorporar-se a uma escola, o diretor adverte-os de que não importa tanto o que ensinem a seus alunos quanto que saibam mantê-los em ordem. Com raras exceções, os demais acabam por aprender alguma coisa pelo caminho. (1989, p. 163)

A reprodução da sociedade se torna nociva à formação de um espírito crítico e autônomo, porque a ausência dos mesmos é essencial para o futuro trabalhador que estará inserido num mercado capitalista que impõe regras que obrigam à submissão e obediência cega às ordens, sem nenhum questionamento.

Rockwell ratifica essa crítica:

Como institución, la escuela és permeable a otras instancias sociales. Dentro de ella se reproducen formas de organizar el trabajo y formas de usar el poder que existen em la sociedad de la que forma parte. Em la escuela se observan pautas culturales de diferenciacion social: por ejemplo, a veces se define el comportamiento y el trato de manera diferente para hombres y mujeres. (...) Se expresan dentro de la escuela lãs luchas sociales que se desenvuelven fuera de ella. (1995, p. 46)

Os modelos pedagógicos liberais são os que mais atendem à essa tendência filosófico-política da educação.

Para a tendência pedagógica liberal tradicional<sup>8</sup> (LUCKESI, 1990,) a concepção de ensino está vinculada ao puro repasse de conhecimentos através de uma estratégia que implica exposição oral, demonstração e experimentação, e cujo objetivo principal é preparar o aluno moral e intelectualmente para viver em sociedade. Os conteúdos a serem repassados são aqueles que, discursivamente, são produzidos pela humanidade, sem questionar a que “humanidade” se refere.

No relacionamento professor/aluno, o professor representa a autoridade máxima na sala de aula, e o conhecimento transmitido por ele é

<sup>8</sup> O capítulo 3 do livro de Luckesi é de autoria de J. C. Libâneo e é reprodução do cap. 1 intitulado ‘Tendências Pedagógicas na Prática Escolar’, do livro “Democratização da Escola Pública: pedagogia crítico-social dos conteúdos, São Paulo, Loyola, 1985.

encarado como verdades a serem absorvidas. Aprender significa fixar informações e avaliar é medir a capacidade que o aluno tem de fixar informações. Essa medição é feita a curto e a longo prazo através de chamadas orais, tarefas de casa, provas, trabalhos. A consequência dessa prática pedagógica é uma prática avaliativa que privilegia a perpetuação de um modelo social onde a classe dominante continuará sendo dominante, pois não há nenhuma espécie de questionamento e/ou resistência por parte dos educandos referente a conteúdos ensinados ou a qualquer outro fenômeno da realidade.

Para a tendência pedagógica liberal renovada progressivista, ensinar significa levar o aluno a aprender a aprender, pois os conteúdos a serem ensinados são estabelecidos em “função das experiências que o sujeito vivencia frente a desafios cognitivos e situações problemáticas”. (LUCKESI, 1990, p. 58)

A avaliação dá-se de uma forma constante no momento em que o professor observa o êxito nos esforços do aluno.

Na tendência pedagógica liberal renovada não-diretiva, a figura do professor aparece como “facilitador” e seu trabalho é ajudar o aluno a se organizar, “utilizando técnicas de sensibilização onde os sentimentos dos alunos possam ser expostos, sem ameaças.” (idem, p. 60)

Nesse modelo pedagógico a educação é centrada no aluno e o professor deve se aprimorar em relações humanas para poder criar um clima de relacionamento interpessoal autêntico. O ensino é o favorecimento do auto-desenvolvimento, e aprender é mudar a percepção. O conteúdo e as estratégias de ensino não são previamente definidas, mas partem do interesse do aluno.

Segundo essa teoria, cujo principal defensor foi o psicólogo humanista Carl Rogers, toda intervenção do professor pode atrapalhar a aprendizagem. (La Puente, 1980, p.101-117)

A hétero-avaliação, seja com qualquer instrumento, perde totalmente o sentido e privilegia-se a auto-avaliação.

Os modelos liberais de pedagogia nascem de uma concepção liberal de sociedade, onde, teoricamente, todos têm as mesmas oportunidades de desenvolvimento intelectual e de ascensão social e econômica, sem considerar as condições reais de cada um. Implícitas nas pedagogias liberais estão as ideologias que pregam a democratização do ensino, responsabilizando cada um pelo seu possível sucesso ou fracasso.

A terceira tendência filosófico-pedagógica mencionada por Luckesi (1990) é a educação como transformação da sociedade.

Os três modelos pedagógicos denominados por Luckesi de progressistas, abarcados pela tendência filosófica de educação como transformação social são: pedagogia progressista libertadora, pedagogia progressista libertária e pedagogia progressista crítico-social dos conteúdos.

A marca da pedagogia progressista libertadora está presente, principalmente na educação não-formal, voltando-se para a alfabetização de adultos, principalmente tem sua base no método desenvolvido por Paulo Freire. Essa pedagogia privilegia o diálogo e está relacionada com a educação popular. (FREIRE, 2002)

Na pedagogia progressista libertária, a ênfase é dada à auto-gestão do aprendizado, onde professor e aluno têm total liberdade de ação desde que cada ação esteja voltada para aquisição do conhecimento. Nessa corrente qualquer avaliação da aprendizagem se torna destituída de significados, já que aluno e professor, poderão inclusive, se recusar a participar de qualquer atividade avaliativa.

No modelo relacional, ou dialético, ou interacionista, nem sujeito nem objeto detém prioridade. Sujeito e objeto constituem-se pela relação. Eles se constroem pela ação do sujeito que, organizando-se, organiza o mundo. Nesse modelo pedagógico ensinar é problematizar a relação do educando com o conhecimento tendo o contexto como pano de fundo. Aprender é apropriar-se da informação e da própria realidade.

A avaliação caracteriza-se por oportunizar espaço para reflexão sobre os avanços e as permanências do processo ensino-aprendizagem.

Notamos que, apesar de haver diversas teorias filosófico-pedagógicas, elas não podem ser delimitadas por períodos fechados de tempo, mas suas características se confundem e se mesclam, e é somente para efeito de didática que os autores as dividem.

Consideramos relevante retomar essas diversas tendências, pois nossas decisões refletem qual ou quais tendências influenciam nossas práticas pedagógicas. Nossos atos nunca são destituídos de significados, por mais que não estejamos plenamente conscientes desses significados. Ao ensinar, não pisamos no terreno da neutralidade filosófica ou política. Todo ato educativo é

também um ato político (ARANHA, 1996), não existindo, portanto, neutralidade. Portanto, consciente ou não, o professor acaba por servir a algum interesse ao educar e ao avaliar.

A questão que precisamos pensar com mais frequência é: a serviço de quem está a avaliação?

Para responder a essa questão é preciso pensar numa outra que, ao nosso ver, talvez seja o âmago das angústias de todos os que sofrem com a avaliação: qual é a concepção de homem e de sociedade que queremos formar?

Becker (2001) dá a entender que as concepções de epistemologia empirista e apriorista balizam a prática pedagógica e avaliativa dos docentes. Esse balizamento quase sempre foge ao conhecimento ou à consciência do professor, uma vez que a maioria de nós, professores, desconhecemos ou pouco refletimos sobre nossas próprias concepções de aprendizagem.

As práticas avaliativas vinculadas aos respectivos modelos epistemológicos e pedagógicos, embora com nuances diferentes, podem revelar um objetivo comum que é o de servir à seleção, classificação e inclusão ou exclusão tanto da escola quanto de classes sociais e do mercado de trabalho. Talvez o aspecto mais perverso aí revelado, mas nem sempre percebido, seja o de atribuir a cada aluno a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, eximindo o estado, o sistema, a escola e o professor de qualquer responsabilidade.

Becker (2001) faz uma relação de cada teoria Epistemológica e Pedagógica, com uma teoria Sociológica. Nessa relação, as pedagogias diretivas

orientadas por uma concepção epistemológica empirista pressupõem um modelo sociológico onde o meio social age sobre o indivíduo. Esse é o conceito base do Positivismo.

As pedagogias não diretivas, orientadas por uma concepção epistemológica apriorista pressupõem o indivíduo agindo sobre o meio social, e esse pensamento constitui a base do Idealismo.

E a pedagogia Relacional, que por sua vez é orientada por uma concepção construtivista de aprendizagem, pressupõe uma interação entre meio social e indivíduo e tem como base a dialética.

Becker ainda nos instiga à reflexão sobre a nossa concepção de mundo e de homem quando propõe:

Para enfrentar este desafio, o professor deveria responder, antes, a seguinte questão: Que cidadão ele quer que seu aluno seja? Um indivíduo subserviente e dócil, cumpridor de ordens, sem perguntar pelo significado das mesmas, ou um indivíduo pensante, crítico, que perante cada nova encruzilhada prática ou teórica, pára e reflete, perguntando pelo significado de suas ações futuras e, progressivamente, das ações do coletivo onde se insere? Esta é a pergunta fundamental que permite iniciar o processo de restauração do significado e da construção de um mundo de significações futuras que justificarão a vida individual e coletiva. (BECKER, 2001, p. 32)

Segundo Luckesi:

O que pode estar ocorrendo é que, hoje, se exercite a atual prática de avaliação escolar – ingênua e inconscientemente – como se ela não estivesse a serviço de um modelo teórico de sociedade e de educação, como se ela fosse uma atividade neutra. Postura essa que indica uma defasagem no entendimento e na compreensão da prática social. (LUCKESI, 2005, p. 28)

Tanto Becker quanto Luckesi nos incitam a enveredar por um caminho que irá questionar a serviço de quem está e a quais interesses serve a avaliação da aprendizagem no modelo de escola vigente.

A universidade, mais do que qualquer outra instância de ensino, é lócus de formação de opiniões e de divergências de paradigmas, por isso é relevante trazer a discussão sobre a avaliação da aprendizagem para o campo da educação superior. Espera-se, portanto, que os poucos que a ela têm acesso, se constituam como profissionais e como sujeitos de sua própria história, com pensamento crítico e autônomo.

Fortalecer a autonomia nos sujeitos é apenas uma das faces da missão da escola em todos os níveis de ensino, mas outras funções e outros desafios se lhe apresentam.

Da educação se exige atender as exigências do mundo atual, interferir na construção da história e se antecipar ao futuro. Ao mesmo tempo ha de preservar a cultura humana historicamente acumulada, renovando permanentemente a compreensão sobre ela. É instada a desenvolver os fundamentos da ciência, das artes e da cultura geral, ao mesmo tempo que lhe cabe implementar as tecnologias em acelerada velocidade e responder as demandas específicas e imediatas da vida pós-moderna. É provocada a contribuir para a erradicação da miséria e a desenvolver as mais refinadas e avançadas pesquisas. (DIAS SOBRINHO, 2002, p. 46)

#### **4. OS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA UEL E A AVALIAÇÃO**

A versão atual do PPPI da UEL foi desenvolvida em 2005 por um Grupo de Trabalho (GT) que foi composto por representações de entidades docentes, discentes, técnico-administrativas, Centros de Estudos, Câmaras do CEPE (Centro de Ensino, Pesquisa e Extensão), Departamentos e Colegiados de Cursos de graduação e pós-graduação. As últimas versões dos PPP dos cursos investigados entraram em vigor em 2005, com exceção dos cursos de Letras e de Biologia que começaram a vigorar em 2006. O PPP do curso de Pedagogia, em 2007 já conta com uma nova versão, no entanto, consideramos para análise a versão de 2005. Os docentes, portanto, tiveram um período de tempo entre 1,5 a 2,5 anos para familiarizarem-se com os PPP e colocá-lo em prática.

O próprio PPPI se define como resultado de estudos, aperfeiçoamento e readequação de versões anteriores e passível de novas mudanças e avanços, já que é um documento que está em constante processo de construção considerando a dinâmica acadêmica e da sociedade na qual a UEL está inserida. O documento ainda enfatiza a unanimidade na sua aprovação, no item referente à indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Essa ênfase também é vista nos PPP dos cursos investigados nesta pesquisa, e revela a preocupação da Instituição em definir seu papel junto à comunidade exterior.

Outro fato enfatizado pelo documento é a explosão de matrículas verificada na educação superior, não só no Brasil como também em toda América Latina, explicando a implantação pelo MEC de políticas de avaliação centradas na fiscalização e punição.



Além da crise enfrentada pela Universidade em âmbito mundial referente à desconsideração pelos direitos de cidadania, a universidade brasileira ainda precisa administrar suas próprias crises. Uma delas é o baixo percentual financeiro que é investido na educação superior no Brasil, comparado com outros países da América Latina.

A UEL, por ser uma universidade pública, chama para si a responsabilidade de perseguir um modelo educativo incluyente, ético e que não vise apenas a inserção de seus alunos num mercado competitivo, pautado pela busca, muitas vezes insana, do desenvolvimento tecnológico, busca, isto sim, um modelo que norteie suas ações de forma a contribuir para as tão necessárias transformações que nossa sociedade requer.

Outro ponto merecedor de destaque é o compromisso da UEL, expresso no PPPI, relativo aos projetos de extensão, que visam oportunizar à comunidade a apropriação do conhecimento produzido na Universidade e não efetue apenas projetos assistencialistas denominando-os de projetos extensionistas.

A autonomia dos Colegiados é contemplada no PPPI. Ela ficou entendida como autonomia de gestão acadêmica, e conferiu aos colegiados liberdade para elaborar e avaliar seus projetos pedagógicos que deveriam ser analisados pela Assessoria de Planejamento e Controle e discutido pelas Câmaras, Conselho de Administração e Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão.

Os Projetos Político-Pedagógicos elaborados e avaliados pelos colegiados, num primeiro momento encaminhou as propostas de reestruturação definindo:

- Os objetivos do curso;
- O perfil do concluinte;
- O sistema de avaliação do curso e das atividades pedagógicas prevendo a ampla participação discente no processo de avaliação;
- O regime acadêmico.

Cabe ainda ressaltar que, em sua última versão, o PPPI da UEL cita uma certa urgência em instrumentalizar e efetivar a avaliação institucional, com o objetivo de verificar se as atividades realizadas na Universidade estão de acordo com os propósitos definidos no documento.

Foi nesse lócus riquíssimo de oportunidades e desafios que resolvemos realizar nossa pesquisa sobre avaliação da aprendizagem em cursos de graduação, procurando abranger as grandes áreas do conhecimento, conforme distribuição adotada pelo CNPq.

Na última avaliação do Exame Nacional de Desempenho (ENADE<sup>9</sup>), os cursos que investigamos receberam os seguintes conceitos:

- Biologia e Letras (avaliados em 2005) e Medicina (avaliado em 2004) – Conceito 5
- Matemática e Pedagogia (avaliados em 2005) – Conceito 4
- Engenharia Civil (avaliado em 2005) – Conceito 3

---

<sup>9</sup> Dados disponíveis em [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br), acessado em 01/05/2007

- Direito - De 1996 a 2002, quando o sistema de avaliação era o Exame Nacional de Cursos, o Provão, o curso obtve conceito A. Por razões técnicas, em 2003 o curso ficou sem conceito.<sup>10</sup>

A nota média atribuída aos alunos ingressantes e concluintes dos cursos investigados, em disciplinas de formação geral e de formação específica, ficaram acima da média, se comparadas com o desempenho nacional, conforme gráficos constante do anexo 4.

Vale aqui lembrar que o ENADE não é o único indicador de qualidade do desempenho do estudante da educação superior e que outros indicadores existem, os quais levam em conta aspectos diferenciados para a atribuição de conceitos.

A UEL, através do PPPI, expressa a necessidade de se definir como instituição determinada a não se render aos interesses mercadológicos.

Qualquer projeto político-pedagógico que se venha construir deverá levar em conta, necessariamente, os problemas advindos das interações que se estabelecem entre a universidade, os governos e a sociedade. Compreender essa trama de correlações e se posicionar em relação a ela é um passo necessário para participarmos conscientemente da construção histórica da Universidade e não abandonarmos a educação ao espontaneísmo social e mercadológico. (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL DA UEL, 2005, p. 4)

---

<sup>10</sup> Os cursos nos quais consta “Sem Conceito”, no campo Conceito em 2003, não foram avaliados. Na época da aplicação do Exame Nacional de Cursos (Provão), o Inep não enviou provas para vários estudantes de Londrina, prejudicando a avaliação de 9 cursos da UEL. Abaixo está o trecho do Ofício Circular MEC/INEP/DAES nº 000187, do Inep datado de 08 de julho de 2003, encaminhado à Universidade Estadual de Londrina, em resposta ao OF.R.Nº.477/03, encaminhado pela reitoria em 23 de junho de 2003, questionando problemas técnicos (ausência das provas) quando da aplicação de provas do Exame Nacional de Cursos – 2003, em determinados Cursos.

“Assim, o INEP registrará no Relatório Síntese do Exame 2003 o incidente verificado, que justifica o assentamento da expressão SC (SEM CONCEITO) para esses cursos, cuja avaliação foi comprometida pela impossibilidade de aplicação de provas já relatada”.

Outro aspecto a ser considerado e que tem o mesmo desfecho, é a democratização do ensino, largamente disseminada, mas que necessita de uma análise mais aprofundada. Por democratização do ensino, entende-se a possibilidade, sem nenhum tipo de restrição, de acesso ao ensino em todos os níveis, desde o pré-escolar até a pós-graduação.

Entre os princípios que norteiam a UEL está o da “igualdade de condições para o acesso e permanência discente na Instituição” (PPPI, p.8); apesar da nobre intencionalidade expressa nesse princípio, é necessário que se tenha consciência de que a efetivação do mesmo depende de fatores externos à Instituição, fatores que atingem a estrutura macro-social.

Nem mesmo o acesso à educação superior pública é garantido, uma vez que sobra estudantes e faltam vagas, muito menos a permanência de quem nela ingressa, quando levamos em conta as condições sociais e econômicas de cada indivíduo. Tais condições, muitas vezes, são reveladas após o ingresso na universidade e constituem fator determinante da evasão e da retenção.

Queiramos ou não, a condição sócio-econômica do estudante determina em grande parte seu prosseguimento ou não no curso que escolheu. Uma das finalidades expressas da UEL é a de *gerar, disseminar e socializar o conhecimento em padrões elevados de qualidade e equidade*. (PPPI, p. 9).

Freitas (2003, p. 17) alerta para a ingenuidade na qual podemos incorrer ao olhar para a eficácia da escola na perspectiva da equidade. Diz o autor:

(...) não podemos ingenuamente afirmar que a forma que a escola assumiu na sociedade capitalista esteja voltada para ensinar tudo a todos. Esse pode ser o nosso desejo, mas está longe de ser o compromisso social da escola na atual sociedade. A razão é que há uma hierarquia econômica fora da escola que afeta a constituição das hierarquias escolares – queiramos ou não, gostemos ou não. (FREITAS, 2003, p. 18)

Portanto, há que se ter consciência da distância que separa o desejo da realidade. Tal consciência é fundamental para não nos permitirmos enganar por belos discursos de mudanças neoliberais que vêm acompanhados de receitas conjunturais que retro-alimentam um modelo social inescrupuloso e perverso que acaba, como já afirmamos, eximindo toda estrutura montada sobre interesses capitalistas de qualquer responsabilidade pelo caos social e educacional no qual estamos mergulhados.

Nessa direção, é oportuno refletir sobre o verdadeiro lugar da avaliação da aprendizagem que, se for pensada de forma isolada de outros componentes do trabalho pedagógico, acaba servindo aos interesses de quem assume um discurso que soa agradável e comprometido com mudanças estruturais, mas que esconde sua verdadeira intencionalidade de continuar dominante.

É essencial para a formação do cidadão autônomo, que o docente procure uma prática avaliativa que não seja ingênua, mas que tenha consciência de que todo ato educativo não pode ser considerado neutro, seja política, filosófica ou ideologicamente.

(...) o ato de planejar o ensino é sempre um ato político, não se configurando como uma ação de intenção neutra. É um planejamento concreto, não alienado, consciente e preocupado com a realidade do mundo social e do mundo educacional os quais nunca se devem separar. (DIAS, 2000, p.93)

De acordo com Sordi:

A decisão de avaliar a avaliação é uma questão que não pode ser subestimada pelos educadores em geral. Um instrumento de avaliação é produzido por homens a partir de opções quase sempre políticas, mas que ao serem retratadas tecnicamente, parecem ser destituídas de todas as suas intencionalidades. Nesse sentido, é necessário cada vez mais, esclarecer que os múltiplos níveis de avaliação (...) são atravessados pelas mesmas lógicas e explicadas por interesses que estão fora da sala de aula. (2003, p. 80).

É necessário entender a avaliação como um dos componentes do trabalho pedagógico, e que há uma tríade essencial para a consecução dos objetivos da educação: Aprender, Ensinar, Avaliar.

Sordi (2003, p. 81) comenta que *essa tríade deve ser levada em conta para possibilitar mudanças nos espaços educativos*. A elaboração de um currículo integrado que amplie as possibilidades de instrumentos, de técnicas, de espaços e tempos para avaliar, pode ser um primeiro passo nessa direção.

O curso de medicina da UEL parece ter avançado na elaboração de um currículo que contemple todas essas possibilidades.

O Curso de Medicina parte da compreensão de que o estudante de hoje deve ser preparado para ser o profissional e o cidadão que participará dos processos de construção do conhecimento e, portanto, as atividades docente-assistenciais são centradas no estudante, visto como sujeito da aprendizagem e no professor como facilitador do processo de ensino-aprendizagem, enfocando o aprendizado baseado em problemas e orientado para a comunidade. (PPP de Medicina, cap. I, artigo 2º)

Notamos que o processo de construção do conhecimento, segundo o documento, está centrado em dois atores: o aluno, descrito como sujeito da aprendizagem e o professor como facilitador do processo. Nesse sentido o PPP de Medicina da UEL difere do modelo não diretivo citados por Luckesi (2005) e Becker (2001), pois a centralidade do processo não está apenas no estudante, mas também no docente. O documento ainda enfoca o *aprendizado baseado em problemas*, já sinalizando a integração com a pesquisa, e *orientado para a*

*comunidade*, sinalizando assim a necessidade de implantação de projetos de extensão.

O artigo 3º do capítulo I do PPP avança sobre essas questões:

O Curso de Medicina está fundamentado na pedagogia da interação, possibilitando o aperfeiçoamento contínuo de conhecimentos, habilidades e atitudes dos estudantes; facilitando o desenvolvimento do seu próprio método de estudo, aprendendo a aprender, a selecionar criticamente os recursos educacionais mais adequados e a trabalhar em equipes.

Aqui percebemos mais autonomia para as ações discentes no processo de aprendizagem, fato que se constitui como uma novidade implantada pelo Curso de Medicina e não visto nos demais cursos investigados.

A implantação da avaliação formativa (PPP de Medicina, cap. I, art. 4º, inciso VI), representa outro avanço em relação aos demais cursos investigados, pois, além de utilizar e conceituar os termos “diagnóstica”, “formativa” e “somativa”, também coloca propostas de técnicas e instrumentos avaliativos diversificados. Os PPP dos cursos de Matemática e Pedagogia propõem também instrumentos diversificados, mas não enfatizam e nem conceituam as avaliações diagnóstica, formativa e somativa. O Exame Final pode ser realizado em todos os cursos investigados, exceto nos cursos de Pedagogia e Engenharia Civil.

Julgamos que o PPP de Medicina contempla mais amplamente a complexidade da tríade Aprender-Ensinar-Avaliar, por abrir mais possibilidades em relação às técnicas e instrumentos de avaliação, possibilitando um sistema de média final sujeito a um menor índice de erros e equívocos em relação às formas de avaliar, expressas nos PPPs dos outros cursos. Os PPP dos cursos de

Pedagogia (p.8), Engenharia Civil (p.6), Matemática (p.10), e Direito (p.1) sugerem um número mínimo de duas avaliações por semestre; o PPP do Curso de Letras (p.5) sugere o mínimo de quatro avaliações semestrais e o do Curso de Biologia (p.8), duas avaliações para as disciplinas com duração de até 34 horas, sendo que, para as disciplinas com um número superior a 34 horas, é sugerido o mínimo de três avaliações semestrais. A nota semestral é extraída da média das avaliações aplicadas.

Além do PPP do Curso de Medicina, os dos cursos de Pedagogia e Matemática sugerem instrumentos de avaliação diversificados, sendo que, se o professor desejar aplicar um outro instrumento diferente dos sugeridos, deve submetê-los à aprovação do seu respectivo Colegiado.

Os PPP dos cursos de Engenharia Civil e de Direito não sugerem nenhum instrumento de avaliação, mas aqueles que serão utilizados pelo docente deverão ser aprovados pelos respectivos Colegiados.

Os PPP dos Cursos de Letras e Biologia sugerem como instrumento, apenas a prova escrita, citando a possibilidade de outros instrumentos elaborados pelo professor, desde que sejam, igualmente, aprovados pelo Colegiado.

A média mínima (6,0) exigida para promoção do estudante é comum a todos os cursos.

Para facilitar a visualização e compreensão do leitor, elaboramos um quadro com as características dos sete cursos investigados. (Ver anexo 4).



O curso de Matemática é o único entre os sete que não possibilita ao estudante cursar disciplina em regime de dependência. Os demais cursos possibilitam o regime de dependência, sendo que o curso de Pedagogia permite cursar nesse regime até 03 disciplinas; Engenharia permite cursar apenas 01 disciplina; Biologia permite cursar um bloco de disciplinas, desde que não ultrapasse a carga horária de 272 horas e os demais cursos permitem cursar 02 disciplinas.

Quanto aos instrumentos de avaliação, os PPP de todos os cursos, com exceção de Engenharia e Direito, sugerem instrumentos e/ou técnicas para serem utilizados pelos docentes.

Os PPP dos cursos de Letras e Biologia sugerem apenas o instrumento “prova”. O de Pedagogia sugere prova individual dissertativa, trabalhos individuais ou em grupos, seminários, fichamentos, análise de filmes e debates. O de Matemática sugere prova escrita, prova oral, trabalho de investigação, auto-avaliação, seminário, participação em atividades de grupo e registro pelo professor sobre o nível de argumentação e comunicação matemática por parte dos estudantes. O de Medicina sugere auto-avaliação, avaliação interpares, avaliação do professor/tutor, avaliação cognitiva, avaliação prática em multi-estações, avaliação baseada no desempenho clínico, portfólios, avaliação por meio de relatórios e/ou trabalho científico.

A auto-análise que nos situa nesta ou naquela concepção epistemológica, filosófica, psicológica e pedagógica poderá contribuir para uma prática avaliativa mais equilibrada e eficaz, para o crescimento e a maturidade

intelectual e profissional e para a consecução de uma prática de avaliação que atinja os objetivos propostos nos PPI e PP da UEL.

#### **4.1 - A Avaliação Formativa: O Caso da UEL**

Avaliação democrática, holística, emancipatória e que seja constantemente diagnóstica, realizada com base na confiança mútua entre professor e aluno e que, ao invés de causar medo desperte auto-confiança, só é possível dentro de um conceito bem definido de avaliação formativa. Uma avaliação formativa não acontece de forma pontual dentro do processo ensino-aprendizagem. Ela deve ser pensada e praticada num contexto mais abrangente que, por sua vez, exige um trabalho coletivo de gestores, pedagogos, professores, pais e alunos.

A organização do trabalho pedagógico devidamente sistematizada é o que melhor exprime essa relação dialética entre as comunidades intra e extra-escolar.

Pensar a avaliação num contexto de qualidade, é pensar uma avaliação crítica e isto envolve sua estreita relação com a organização do trabalho pedagógico. Cabe então o debate sobre o estar ou não a organização do trabalho pedagógico direcionando suas metas para a conquista da autonomia.

Entender a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é passo decisivo para mudança na forma de enfrentar o desafio de consolidar um novo paradigma para a formação universitária. (...) Interessa-nos fortalecer a tese de que a avaliação precisa perder a essa centralidade que tem desfrutado nas políticas públicas e ser desenvolvida ao conjunto de categorias constitutivos do trabalho pedagógico. (SORDI, 2003, P. 81)

O Projeto Político Pedagógico (PPP) deve ser elaborado com a participação de gestores, professores, alunos e comunidade, pois a democracia deve deixar a teoria expressa no papel para fazer parte das ações escolares. No entanto, mesmo se o PPP não existisse formalmente, ele estaria implícito e seria visível nas ações de todos os envolvidos no processo educativo.

O termo avaliar tem sido constantemente associado a expressões como: fazer prova, fazer exame, atribuir notas, repetir ou passar de ano. Esta associação, tão freqüente em nossa escola é resultante de uma concepção pedagógica arcaica, porém tradicionalmente dominante. Nela a educação é concebida como mera transmissão e memorização de informações prontas e o aluno é visto como um ser passivo e receptivo. Sem dúvida alguma, a avaliação no processo educativo, constitui-se num campo de contradições, tenso e dialético, um verdadeiro campo de forças internas e externas.

Freitas (2004)<sup>11</sup> mostra três componentes da avaliação. O primeiro e mais enfatizado por autores, políticas educacionais, projetos pedagógicos, docentes e estudantes, é o aspecto instrucional que visa medir o conhecimento adquirido pelo aluno.

O segundo componente é o aspecto comportamental. Este é o principal instrumento de controle das ações do estudante pelo professor já que este exige estrita obediência às regras. O poder dessa exigência está intimamente vinculado ao poder docente de aprovar ou reprovar.

---

<sup>11</sup> Artigo de Luiz Carlos de Freitas intitulado: A avaliação e as reformas dos anos de 1990: novas formas de exclusão, velhas formas de subordinação. Disponível em [www.scielo.br](http://www.scielo.br), postado em 2004 e acessado em 30/04/2007.

O terceiro componente é a avaliação de atitudes e valores, que se manifesta em reprimendas verbais a determinadas atitudes do aluno. Nos componentes comportamental e de atitudes e valores é que se instala a lógica da dominação e da submissão.

A concepção de avaliação escolar que adquirimos pela nossa trajetória acadêmica e de vida reúne esses três componentes e nos remete à idéia de mensuração e de mudanças no comportamento humano. Essa abordagem viabiliza o fortalecimento do aspecto quantitativo. A avaliação do rendimento escolar tem como alvo a classificação do aluno, portanto, necessita ser redirecionada, pois a competência ou incompetência do aluno não resulta apenas da escola ou do professor, mas também do contexto sócioeconômico do educando.

Alguns especialistas como Hadji (1994), Hoffmann (1993) e Perrenoud (1999), denominam dentro do processo ensino-aprendizagem, a avaliação em três momentos específicos:

1 - Avaliação diagnóstica que ocorre sempre antes de um início de anos letivo, bimestre, ou um novo conteúdo ou unidade de estudo e tem como objetivo conhecer os pré-requisitos do aluno.

Entendemos que toda avaliação, independente do momento em que é feita, tem como principal objetivo diagnosticar avanços e recuos do educando.

2 - Avaliação formativa ocorre durante o processo, ou seja, ela é contínua e serve para informar professor e aluno sobre as dificuldades encontradas, e esta não tem finalidade de atribuir nota; o ato de avaliar fornece

dados que permitem verificar diretamente o nível de aprendizagem dos alunos, e também, indiretamente determinar a qualidade do processo de ensino. Ao avaliar o progresso de seus alunos na aprendizagem, o professor pode obter informações valiosas sobre seu próprio trabalho. Nesse sentido a avaliação tem uma função de retro-alimentar e/ou fornecer feedback ao professor, porque lhe fornece dados para que ele possa repensar e replanejar sua atuação didática, visando aperfeiçoá-la, para que seus alunos obtenham mais êxito na aprendizagem.

Só poderá ser praticada a avaliação formativa quando se soluciona problemas relacionados ao uso do tempo, do espaço e a forma como se organiza e se trabalha o currículo escolar.

A este respeito, Sordi afirma:

A outra lógica, denominada formativa, preocupa-se com o processo de apropriação dos saberes pelo aluno, os diferentes caminhos que percorre, mediados pela intervenção ativa do professor a fim de promover a regulação das aprendizagens, revertendo a eventual rota de fracasso e reincluindo o estudante no processo educativo. Cabe destacar que embora culmine com uma síntese que expressa, mediante formas de diferentes signos (notas, conceitos), um nível de aprendizado, este é interpretado dentro dos princípios de provisoriade, continuidade e complementaridade defendidos por Hoffmann (1994). (2001, p.174)

Perrenoud (1999) sugere o uso do termo “observação” no lugar de avaliação, devido ao uso errôneo e desgastado que o termo têm sofrido, e também por ser o mesmo, frequentemente associado às classificações, aos boletins escolares e à mensuração. A observação formativa, a princípio, parece ser mais abrangente e nos dá a conotação de um trabalho mais meticuloso e completo no ato avaliativo. A observação é formativa quando *“permite orientar e otimizar as aprendizagens”*, e ela pode ser aplicada a todo e qualquer momento

que o professor achar oportuno e necessário e com diversos instrumentos e com graus de dificuldades diferentes, sempre buscando obter os dados necessários para que professor e aluno se situem dentro do processo ensino-aprendizagem e para que haja uma adequação (regulação) das condições de ensino e da aprendizagem, das metodologias adotadas e dos recursos didáticos utilizados.

Entendemos que, para que seja possível educar para a cidadania, toda avaliação deve ter características de formatividade, pois deve ser embasada no respeito mútuo entre professor e aluno, na participação coletiva, na retomada dos erros, na discussão franca e honesta sobre como mudar os rumos da ação educativa quando necessário, para que todos cresçam na maturidade intelectual, emocional e relacional.

Villas Boas (2004) ao abordar a avaliação formativa, cita Harlen e James, autores que apontam para características relevantes dessa avaliação:

- É conduzida pelo professor (esta é a principal);
- Leva em conta o progresso individual, o esforço nele colocado e outros aspectos não especificados no currículo; em outras palavras, não é inteiramente baseada em critérios;
- São considerados vários momentos e situações em que certas capacidades e idéias são usadas, os quais poderiam classificar-se como “erros” na avaliação somativa, mas que, na formativa, fornecem informações diagnósticas;
- Os alunos exercem papel central, devendo atuar ativamente em sua própria aprendizagem; eles progredirão se compreenderem suas possibilidades e fragilidades e se souberem se relacionar com elas. (p. 120)

A autora afirma que a avaliação formativa requer “uma profunda mudança de atitudes”. (idem, p. 121).

O princípio básico que norteia a avaliação formativa segundo Perrenoud (1999) é que ela deve buscar, constantemente, a otimização da aprendizagem do aluno.

Para que a otimização da aprendizagem seja possível, ela também deve ser informativa, ou seja, ao avaliar, o professor deve procurar informar o aluno sobre sua trajetória e sua situação no processo de construção do conhecimento. Mas não será apenas o aluno que será beneficiado com as informações, nem tampouco será apenas ele a rever suas dificuldades e avanços no processo de ensino-aprendizagem. O professor também irá rever suas práticas pedagógicas, sua metodologia, sua forma de abordar o conteúdo e poderá modificar suas estratégias quando necessário.

A descaracterização do aspecto punitivo e dominador da avaliação, se dá no momento em que o professor também se reconhece como um aprendiz, um ser que, como o aluno, ainda não está acabado, mas está num contínuo processo de auto-construção como sujeito e não como objeto. Ao se reconhecer um igual ao aluno, investido de autoridade e não de autoritarismo, o aspecto afetivo também irá se evidenciar, e então o diálogo entre educador e educando será possível.

Fica claro que a avaliação deve sempre privilegiar uma aprendizagem voltada para a formação e vivência da autonomia intelectual, que é um processo construído na e pela diversidade e conflitos de idéias, argumentos, diálogos entre alunos e professores, sem nunca perder de vista a dimensão do humano.

Para que haja observação formativa eficaz, é necessário que, ao planejar seu trabalho anual ou semestral, bimestral, mensal, semanal e diário, o professor tenha bem definido os objetivos essenciais de sua disciplina e de cada aula que irá ministrar. Definimos como objetivos essenciais ou conteúdos essenciais, o que Luckesi (2002) chama de mínimo necessário que o estudante

precisa saber e sem o que ele não estaria preparado para exercer sua profissão. É igualmente importante ter em mente que o preparo do estudante não deve ficar limitado à apenas a demanda do mercado de trabalho, mas deve prepará-lo para o trabalho propriamente dito.

Com isso claramente definido, ao entrar em sala de aula a cada semana, o professor irá ser mais objetivo na sua prática pedagógica. O que é essencial merece ser aprofundado, e nem sempre sobrar tempo para abordar os conteúdos periféricos ou mesmo os conteúdos pressupostamente considerados importantes. Queremos, aqui, esclarecer o nosso entendimento do que chamamos de importante e de essencial. Para ilustrar, usaremos a figura do motorista, que sabe que é importante chegar a tempo ao seu destino, mas é essencial chegar com vida e em perfeitas condições.

Nem sempre é possível ao professor abordar temas considerados importantes nas suas aulas, mas sempre deve abordar o que é essencial.

3 - Avaliação somativa ou cumulativa tem como objetivo a certificação e ocorre sempre no final do processo.

No curso de Medicina da UEL, a avaliação somativa deve ser realizado no final de cada Módulo, período letivo, unidade de ensino e consiste em classificar os estudantes de acordo com níveis de aproveitamento previamente estabelecidos.

Sordi afirma que a avaliação somativa

(...) refere-se mais ao produto demonstrado pelo aluno em situações previamente estipuladas e definidas pelo professor e se materializa em notas, objeto de desejo e de sofrimento dos alunos, de suas famílias e



até dos docentes. Predomina nessa lógica o viés burocrático que empobrece a aprendizagem, estimulando ações didáticas voltadas para o controle das atividades exercidas pelo aluno, não necessariamente geradoras de conhecimento. (2002, p. 173).

Simultaneamente, com a avaliação somativa, o PPP de Medicina sugere adotar algumas propostas alternativas no campo da avaliação universitária que também foram elaboradas por Sordi (2002), e que podem ser utilizadas em todos os níveis de aprendizagem:

- Criar situações-problema que estimulem a mobilização dos saberes trabalhados e que, por sua crescente complexidade, exigem a interlocução dos alunos com os colegas, com a realidade, com os professores e com outras fontes escritas ou orais;
- Oferecer roteiros de estudo que reafirmem a abrangência dos objetivos privilegiados;
- Estimular a prática do registro de situações dilemáticas vivenciadas no cotidiano como geradoras de reflexão na ação e sobre a ação;
- Conceber tarefas, que requeiram do estudante o uso de habilidades cognitivas de alta complexidade para formular respostas que não restrinjam sua autonomia intelectual;
- Optar pela realização de gráficos evolutivos dos alunos que ajudem o docente a fazer a gestão de sua aprendizagem;
- Desenvolver uma fala comunicativa com o aluno, que seja ética e rica de informações a serem trabalhadas a quatro mãos;
- Incentivar a produção de minipesquisas que tomem a realidade do trabalho como fonte de reflexão;
- Realizar sistematicamente pausas pedagógicas para a reflexão e o exercício argumentativo;
- Estimular experiências de auto-avaliação, dialogando com o aluno sobre seus sentidos;
- Enfrentar o dilema entre quantidade e qualidade de conteúdos, que retira dos tempos pedagógicos o tempo de reflexão;
- Desenvolver dispositivos de avaliação na forma de projetos que articulem várias disciplinas com seus diferentes e complementares conteúdos, direcionando-os ao perfil do profissional que se quer formar e contribuindo para o alargamento da consciência do aluno sobre a realidade de sua atuação futura;
- Usar simulações de situação real para a análise e a emissão de parecer circunstanciado por pares de alunos (p. 179-181).

A autora sugere também uma possibilidade chamada “salto triplo”, que propicia elementos para averiguar o nível de abstração e aplicação dos conhecimentos apreendidos pelos estudantes. Nesta modalidade, o aluno recebe uma situação-problema, faz uma análise dela sem consulta e seleciona quatro aspectos relevantes tanto para a solução do problema como para seus objetivos de aprendizagem. Esses aspectos são redigidos em forma de questões. A seguir,

o aluno escolhe duas dentre as quatro questões indicadas, justificando as opções, e estuda a situação selecionada, sendo permitida a consulta a quaisquer fontes. Finalmente, cada aluno recebe uma folha individualizada com cinco perguntas previamente preparadas pelo professor. As três etapas da avaliação se complementam e compõem a nota do estudante na atividade (idem, p. 181).

Busca-se o equilíbrio no campo avaliativo quando a ênfase não está na avaliação somativa, que é fruto da cultura escolar adotada e disseminada ao longo dos séculos.

As possibilidades de inovar e buscar alternativas de práticas avaliativas voltadas para o crescimento do aluno enquanto pessoa, para que valorizem a aprendizagem e não a “decoreba” e o estudar apenas para passar, são imensas. O professor precisa criar essas possibilidades, trabalhar em cima de uma lógica destinada ao crescimento integral dos seus alunos. É um desafio, sem dúvida, mas uma rica e necessária atitude.

É impossível discutir avaliação da aprendizagem sem situar o tema num contexto mais amplo que extrapole o ambiente micro social da sala de aula e atinja o macro social. E pensar avaliação nessas dimensões nos instiga a algumas análises político-filosófica, político-sociológica, psicológica e epistemológica para que seja possível traçar um perfil de alguns elementos mais observáveis no campo da avaliação. O nosso grande desafio se constituiu em desvelar os elementos ocultos que se constituem como forças atuantes e contribuintes para o processo de avaliação da aprendizagem.

Entendemos que a avaliação tem sido historicamente, praticada como uma ação pontual dentro do processo ensino/aprendizagem; entretanto, este processo que ocorre no cotidiano da escola não é pontual e isolado, pois está inserido num outro processo mais amplo que envolve os aspectos político, socioeconômico, cultural, histórico e filosófico.

Ao analisar este tema, parece-nos existirem forças atuantes contra uma avaliação que fuja dos ideais do capitalismo, e que, conseqüentemente, contribua para a formação do cidadão autônomo.

Em muitas situações, a avaliação segue a lógica dos interesses dominantes, sem dialogar com a complexidade dos fenômenos produzidos na sociedade, motivo pelo qual é considerada um campo de falsidade, escondendo para os atores envolvidos as múltiplas determinações sociais que a norteiam.

A avaliação tem sido uma prática pela qual A avalia B, porém, cremos que ela deva ser o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, o desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí seu caráter dialógico.

Tomando a distância da ação realizada ou em realização, os avaliadores a examinam. Desta forma, muita coisa que antes, isto é, durante o tempo da ação, não era percebida, agora aparece de forma destacada diante dos avaliadores. Neste sentido, em lugar de ser um instrumento de fiscalização, a avaliação é a problematização da própria ação.

A ação fundamental que a avaliação deve cumprir no processo didático é a de informar ou conscientizar os professores acerca de como

caminham os acontecimentos em sua turma, a evolução da aprendizagem que se desencadeia em cada um de seus alunos durante o processo.

A capacidade de coletar e interpretar informações provenientes do contexto no qual os professores atuam é limitada, como o é em qualquer ser humano.

Para efeito de melhorar a compreensão dos problemas e propor soluções alternativas com validade para a prática, é preciso diferenciar o que pode ser um modelo de avaliação conveniente e ideal do que é um modelo de avaliação assimilável pelos professores.

Como pode ser possível realizar avaliação formativa no ensino superior? Quais são as vantagens da avaliação formativa? Que benefícios reais ela trará para alunos e professores?

Muito se tem escrito sobre avaliação sem indicar caminhos ou fornecer sugestões práticas para que ela esteja realmente a serviço da aprendizagem e não apenas a serviço do ensino. Geralmente se fornecem “pistas” sem tornar claro ao professor os caminhos que ele poderia ou deveria seguir, sob o argumento de que cada um deve descobrir seu próprio jeito de avaliar, encontrar sua própria forma.

Sem dúvida, é importante que cada professor se conheça enquanto docente, conheça seus alunos e encontre a forma mais adequada para avaliar a aprendizagem, mas não podemos esquecer de que, seja qual for a forma ou fórmula encontrada, em última análise a avaliação deve estar sempre a serviço da aprendizagem do aluno. Por isso, é fundamental pensar avaliação num contexto

mais profundo e mais significativo para a aprendizagem do que apenas um instrumento de coletas de dados ou de devolução ao professor daquilo que ele “passou” para o aluno durante um determinado período de tempo.

A avaliação da aprendizagem tem sido a grande protagonista de todos os processos pedagógicos em todos os níveis de ensino, inclusive na educação superior. O sucesso ou o fracasso na realização do PP estão intimamente vinculados às práticas avaliativas da aprendizagem que acontecem na Instituição; por isso torna-se necessário um outro olhar sobre o PPPI e os PPP como um todo e o que eles mencionam acerca de avaliação da aprendizagem.

Como um dos objetivos principais para o ensino superior, o PPI da UEL orienta a

Entender a avaliação como um processo continuado e não como fim em si mesmo. Na relação professor/aluno cabe ao professor a tarefa de orientar o processo de ensino e de aprendizagem. Neste sentido, o professor deve verificar se o educando, referenciado numa perspectiva ética (visando a dignidade humana): a) assimila criticamente os conhecimentos específicos de cada área; b) relaciona estes conhecimentos com conhecimentos de outras áreas; c) produz novos conhecimentos.

A idéia de avaliação como instrumento punitivo deve ser superada. A avaliação deve ser formativa, deve ser encarada como mecanismo que permite verificar se uma determinada metodologia é a mais adequada para atingir determinados objetivos, possibilitando a readequação da metodologia, dos objetivos e ou redefinindo os instrumentos de avaliação. No processo de avaliação das atividades pedagógicas devem ser desenvolvidos instrumentos que possibilitem verificar se o educador e o educando constroem criticamente os conhecimentos específicos de cada área, a relacionando-os com outros conhecimentos, se produzem novos conhecimentos a partir de uma perspectiva ética, ou seja, visando a dignidade humana. O professor, por sua formação e experiência, deve orientar esse processo.(Projeto Pedagógico Institucional da UEL – [www.uel.br](http://www.uel.br))

A princípio, quantitativamente, parece pouco o que o PPI menciona sobre a avaliação, mas em termos de qualidade podemos observar que ele diz o que é essencial. Visar o acompanhamento das aprendizagens, o aperfeiçoamento

dos estudos, unir teoria e prática, desenvolver o pensamento crítico e criativo do aluno e buscar a revisão metodológica e do planejamento do professor, e principalmente, deixar de ser punitiva e dominadora... Isso só será possível dentro de uma prática formativa de avaliação.

É necessário ter clareza quanto à avaliação formativa que não está, necessariamente, ligada apenas a instrumentos ou técnicas de avaliação, mas especialmente à postura adotada pelo professor ao avaliar. Qualquer instrumento de avaliação da aprendizagem pode ser punitivo ou formativo. As razões que levam o professor a avaliar é que irão determinar as características formativa ou punitiva da avaliação.

Os instrumentos a serem adotados para avaliar deverão ser os mais diversos possíveis. O professor pode lançar mão de provas objetivas e discursivas, trabalhos individuais, em duplas ou em grupos, desenvolvidos em sala de aula ou extra-classe, seminários, resenhas de textos ou de livros, dinâmicas bem dirigidas e com objetivos definidos, como a técnica de GV-GO<sup>12</sup>, intervenções formais e informais prestadas individualmente ao aluno ou aos grupos; júri simulado, observação de atividades práticas, geralmente vinculadas aos estágios, auto-avaliação, hétero-avaliação e avaliação inter-pares, relatórios e um número bastante diversificado de técnicas e instrumentos de avaliação;

Uma das formas mais motivadoras de vincular o ensino à pesquisa é planejar a cada período letivo, semestral ou anual, uma pesquisa de curta duração, que estabeleça objetivos exeqüíveis e seja do interesse do aluno. Para

---

<sup>12</sup> Técnica de ensino adotada com muita freqüência na educação superior onde organiza-se os estudantes em dois grupos em forma de círculos, um dentro do outro. O grupo do círculo interno é chamado de GV (Grupo de Verbalização) e o grupo do círculo externo é chamado de GO (Grupo de observação).

isso é necessário que professor e aluno discutam sobre os objetos de pesquisa interessantes e que tragam novos conhecimentos ao estudante, preparando o caminho para que, no futuro, o estudante possa desenvolver pesquisas mais profundas e abrangentes, como as que são propostas nos programas de pós-graduação stricto-sensu.

A grande preocupação expressa no Projeto Pedagógico da UEL é tornar possível a prática de uma avaliação contínua que esteja a serviço da aprendizagem, daí a importância de se ter clareza a respeito de avaliação contínua.

Diferente do que muitos docentes ainda pensam, avaliação contínua não é sinônimo de avaliar com mais frequência. Se as avaliações frequentes e sucessivas não estiverem impregnadas com os motivos e os objetivos corretos, elas apenas irão mostrar com mais frequência os erros e a “incapacidade” do aluno, sem que nada se faça para reverter o quadro. Podemos então, com toda certeza, afirmar que toda avaliação formativa é também contínua, mas nem toda avaliação contínua é formativa.

O maior problema de quem procura melhorar suas práticas avaliativas e sair do reducionismo tradicional que envolve tão somente a mensuração, seleção, aprovação ou reprovação, como objetivo final do trabalho docente, é encarar com maturidade intelectual a classificação envolvida em cada prática avaliativa. É impossível deixar de classificar quando avaliamos, mesmo que usemos a observação formativa. É impossível avaliar sem classificar.

Luckesi escreveu sobre avaliação classificatória, vinculando-a à tradicional, que classifica (coloca em classes diferentes) o aluno e encerra o processo pedagógico. Mas a própria avaliação denominada de diagnóstica por Luckesi (2005), Perrenoud (1999) ou Hadji (1994), não perde o seu cunho classificatório. A classificação é natural no ato de avaliar. Diagnosticar é detectar quem está bem, quem está mal, quem avançou e quem permaneceu estático no processo educativo, e isso, por si, já é classificar. O que não pode ocorrer é a classificação (diagnóstico), sem que haja uma receita adequada para tratar o problema detectado, e é exatamente isso que a avaliação tradicional faz. É a prática da mensuração pela mensuração. Tal prática, respeitando as devidas proporções e características, é semelhante ao médico que examina o paciente, descobre o mal que o faz sofrer, mas manda-o embora sem dar-lhe o remédio necessário.

Portanto, não consideramos maldosa a classificação e nem queremos ser tão ingênuos a ponto de tentar esconder o caráter classificatório da avaliação, pois tal característica faz parte do cotidiano de cada um de nós. O mal está em classificar e não fazer nada para reverter o resultado obtido. A observação formativa tem a característica de voltar, rever conceitos, retomar o conteúdo, dialogar, procurar entender as dificuldades do aluno, procurar perceber como o aluno desenvolveu seu raciocínio para chegar às respostas erradas e tentar ensinar e aprender com os erros cometidos. Em outras palavras, o processo de ensinagem<sup>13</sup> não acaba na avaliação, especialmente para o aluno que não

---

<sup>13</sup> Termo adotado para significar uma situação de ensino da qual, necessariamente, ocorra aprendizagem. Este termo foi usado inicialmente por ANASTASIOU, L.G.C., em pesquisa de doutorado que resultou no trabalho intitulado: metodologia do ensino superior: da prática docente a uma possível teoria pedagógica. Curitiba, IBPEX, 1998, 193-201.



aprendeu. O processo deverá acabar apenas quando houver certeza plena, tanto do professor quanto do aluno, de que houve aprendizagem.

## **5. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA PERSPECTIVA**

### **DOCENTE**

Para que tenhamos um panorama geral a respeito dos sujeitos de pesquisa, procuramos primeiramente, com base nas informações gerais do questionário, traçar o perfil acadêmico e profissional dos docentes.

#### **5.1 – Perfil acadêmico e profissional dos docentes consultados**

Ao analisar as diversas respostas fornecidas por cada um dos docentes consultados, algumas coerências e incoerências nos discursos de alguns deles nos chamaram a atenção.

D1 utiliza três instrumentos de avaliação, mas avalia uma vez por mês, o que nos leva a concluir que pode demorar um bimestre para que ele utilize os três instrumentos de avaliação. O PPP do seu curso sugere diversos instrumentos e apontou como problemas da avaliação da UEL o número elevado de provas e trabalhos para corrigir, a falta de preparo dos docentes, a excessiva valorização do aluno para as notas e o número elevado de alunos em sala de aula. Há uma incoerência no discurso com relação ao número elevado de provas e trabalhos para corrigir, uma vez que ele limita a avaliar uma vez por mês.

D2 revela coerência quando menciona são dois os instrumentos que utiliza para avaliar e a frequência com que avalia (uma vez por mês), o que está

coerente também com o PPP de seu curso que sugere apenas um instrumento de avaliação.

D3 utiliza três instrumentos de avaliação e avalia continuamente. O PPP de seu curso sugere maior variedade de instrumentos, porém, como os PPP dos demais cursos, confere liberdade ao docente para que o mesmo decida sobre quais instrumentos utilizar. A maior dificuldade em avaliar apontada por este respondente é a falta de preparo do corpo docente para avaliar.

D4 foi reticente nas suas respostas, afirmando que avalia uma vez por mês com provas elaboradas somente com questões de múltipla escolha. Revela também que sua formação se deu dentro de uma concepção tradicional de educação, o que nos leva a deduzir que segue na sua prática avaliativa o paradigma que pautou a sua formação acadêmica. O maior problema apontado por D4 relativo à avaliação é o número excessivo de aluno em sala de aula. O PPP de seu curso sugere diversos instrumentos de avaliação e enfatiza as diretrizes para a efetivação de avaliação formativa. Há, portanto, uma disparidade entre sua prática revelada em seu discurso e o PPP de seu curso.

D5 avalia uma vez por bimestre e utiliza dois instrumentos para avaliar, o que nos leva a concluir que demora um semestre para utilizá-los. Essa prática é coerente com o PPP de seu curso que sugere um instrumento de avaliação. O maior problema na avaliação da aprendizagem da UEL, apontado por D5 é a valorização excessiva de notas e do diploma por parte do aluno, em detrimento do conhecimento. Utiliza prova com questões discursivas, o que revela um avanço em relação à sua formação acadêmica, uma vez que afirma ter sido avaliado de forma a reproduzir o que o professor ensinava.

D6 parece avançar em sua prática pedagógica conforme revelada em seu discurso, em relação ao PPP do seu curso. O PPP sugere duas avaliações por bimestre e não sugere instrumentos de avaliação. D6 avalia continuamente e utiliza uma variedade significativa de instrumentos. O maior problema apontado por ele é a falta de preparo do corpo docente para avaliar.

D7 diz avaliar continuamente, o que mostra coerência com os instrumentos que utiliza para avaliar. O maior problema apontado é a falta de preparação do corpo docente para avaliar, e avança em relação ao PPP de seu curso que sugere apenas dois instrumentos de avaliação. Revela também uma mudança de paradigma entre sua formação acadêmica e sua prática avaliativa.

D8 é um dos que utilizam maior variedade de instrumentos para avaliar. No entanto, o maior problema apontado na avaliação da UEL, foi o número elevado de provas e trabalhos para corrigir, o que revela uma incoerência no discurso. O PPP de seu curso não apresenta sugestão de instrumentos de avaliação nem de periodicidade para avaliar.

D9 utiliza grande variedade de instrumentos de avaliação e avalia continuamente. O PPP de seu curso sugere uma variedade de instrumentos de avaliação, o que nos mostra haver preocupação em orientar-se pelo PPP no que concerne à avaliação da aprendizagem. O maior problema apontado por D9 é o excessivo número de alunos em sala de aula.

D10 revela que avalia da forma como foi avaliado enquanto estudante na graduação. Os instrumentos utilizados são apenas dois, e avalia uma vez por bimestre, o que nos leva a deduzir que demora dois bimestres para utilizar os dois instrumentos. O PPP de seu curso não sugere nenhum instrumento de avaliação e parece haver coerência entre o PPP e a prática avaliativa revelada em seu

discurso. O maior problema apontado na avaliação é a falta de preparo do corpo docente.

D11 utiliza três instrumentos e avalia uma vez por mês. Essa prática é coerente com o PPP de seu curso que não sugere nenhum instrumento de avaliação e determina um número mínimo de duas avaliações por bimestre. Os problemas apontados na avaliação são: Números de provas e trabalhos para corrigir, número elevado de alunos em sala de aula, falta de preparo do corpo docente para avaliar e a valorização excessiva, por parte dos alunos, de notas e do diploma.

D12 afirma avaliar uma vez por mês, mas afirma utilizar diversos instrumentos de avaliação. Há uma incoerência no discurso relativa ao uso de instrumentos e da frequência com que avalia. O PPP de seu curso sugere uma variedade de instrumentos, e o maior problema da avaliação apontado por D12 é a falta de preparo do corpo docente para avaliar.

D13 afirma avaliar uma vez por mês ou sempre que termina uma unidade de ensino e com diversos instrumentos. O PPP de seu curso sugere apenas um instrumento e, no mínimo quatro avaliações por bimestre. Os maiores problemas apontados na avaliação são a falta de preparação do corpo docente para avaliar e a valorização excessiva, por parte do aluno, da prova e do diploma.

D14 se dispôs a responder as questões semi-estruturadas e não respondeu as questões abertas.

A busca de realização pessoal foi o motivo que levou doze dos catorze consultados a ingressar na carreira de professor universitário. Aliado a esse motivo está o interesse, manifestado por cinco docentes, em desenvolver

pesquisa. Dois deles se tornaram professores na educação superior porque, por acaso surgiu a oportunidade, mas isso não exclui a realização pessoal.

Todos os docentes respondentes têm carga horária de 40 horas na Instituição e desenvolvem projetos de pesquisa em suas respectivas áreas. Dos catorze entrevistados, treze têm idade superior e apenas um têm idade inferior a 40 anos. O tempo de docência na educação superior varia de 1,5 a 36 anos e, exceto três docentes, os demais começaram sua carreira na educação superior na própria UEL. (Ver anexo 4)

Quanto ao exercício da profissão, apenas dois não eram exclusivamente professores no momento da coleta de dados. Alguns exerceram cargos de chefe de departamento e de coordenador de cursos de graduação e pós-graduação. Todos se graduaram nas áreas em que atuam, e oito têm Especialização, sendo que, os demais preferiram ingressar num programa de pós-graduação stricto sensu. Quanto ao programa de Doutorado, apenas dois entre os respondentes não possuem título de Doutor. Um total de dez dos catorze sujeitos consultados cursaram a graduação na própria UEL. Dois deles concluíram o mestrado na mesma instituição e os que concluíram o programa de doutorado, o fizeram numa outra instituição.

## **5.2 – A formação para avaliar: uma dificuldade observada**

A formação acadêmica para avaliar foi um dos itens que nos chamou a atenção, levando em conta que 13 docentes respondentes consideraram que não foram devidamente preparados para desenvolverem a avaliação com seus alunos. Quatro docentes não cursaram disciplinas pedagógicas em sua

graduação ou pós-graduação, e os demais cursaram as disciplinas Metodologia do Ensino Superior, Metodologia do Ensino e Didática.

Vasconcellos (2002, p. 167) menciona que, apesar de professores e alunos no Ensino Superior estarem submetidos ao processo avaliativo, poucos param para pensar, refletir, analisar e se aprofundar sobre o tema da avaliação da aprendizagem.

Essa falha origina-se na própria formação ou na ausência de formação do professor do Ensino Superior. A maioria dos professores do Ensino Superior não possuem uma formação pedagógica. Mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura possuem uma formação pedagógica muito discutível. Poucos têm possibilidade de receber essa formação em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Muitos exercem a profissão de maneira improvisada, apoiando-se nos modelos de sua própria história como aluno. (Vasconcellos, 2002, p. 167,168)

Os depoimentos dos docentes confirmam, em parte, a afirmação da autora:

*D1 – Como só tive provas escritas e um ou outro seminário como avaliação, eu não conhecia outros instrumentos.*

*D3 – Na graduação não, porém sempre procuro aprofundar-me neste tema.*

*D7 – Foi pós-formação acadêmica na graduação, na freqüência a cursos de formação continuada, muito pouco na pós-graduação e bastante nas leituras e em pesquisas que consegui melhorar meu desempenho neste sentido.*

*D8 – Acredito que foi com a prática da docência que houve, ou melhor, está havendo um preparo adequado para avaliar meus alunos.*

D9 – *A partir da nossa prática docente, sentimos a necessidade de investigar formas alternativas de avaliar (de conceber a avaliação, da diversidade de instrumentos, do cuidado quanto a elaboração destes instrumentos.)*

D10 – *A formação acadêmica foi basicamente restrita aos aspectos teóricos para o exercício da profissão.*

D12 - *No curso de graduação este tema não fazia parte dos programas das disciplinas. Na pós-graduação a questão pedagógica é negligenciada.*

D13 – *Aprendi na prática.*

Apesar da lacuna existente na graduação desses docentes relativa à avaliação, ao menos na voz de um dos docentes consultados, a UEL se propõe a oferecer cursos de capacitação docente nesta área.

D11 - *Acho que, embora se disponha de treinamento pedagógico na Uel, pouca gente se aventura a ser treinado.*

Vasconcellos (2002, p. 168), referindo-se a formação dos professores para avaliar, afirma:

O agravante dessa situação é que, segundo Perrenoud (1993), uma boa parte dos professores universitários não sente necessidade de se formar. Pensam que o saber pedagógico é uma questão de dom e não acreditam que os pedagogos, metodólogos e outros especialistas possam ajudá-los, protegendo-os da formação em nome de uma concepção de profissão que nega seu próprio sentido.

Segundo essa autora, o corpo docente universitário tem se revelado mais distante das discussões sobre avaliação do que os professores da escola básica.



Perrenoud (2000, p. 163) afirma que muitos professores fogem da formação contínua quando ela não é obrigatória, e que, enquanto muitos se tornam auto-didatas buscando, por si, o aperfeiçoamento da prática, outros se conformam em se manter apenas com os conhecimentos de sua formação inicial e de sua experiência pessoal.

Mesmo considerando que a formação na graduação desses docentes não tenha oferecido suficiente suporte teórico para avaliar, apenas três deles afirmaram ter dificuldades nessa área:

*D6 – (...) formulação de questões muito difíceis ou muito fáceis. É preciso equilíbrio.*

*D10 – A maior dificuldade é saber como avaliar corretamente, qual a melhor forma. Avaliações estanques, pontuais, não são a melhor maneira. Fazer avaliações contínuas ao longo do ano, são extremamente trabalhosas.*

Os discursos revelam preocupação com a forma como avaliam. Essa preocupação é ainda agravada pelos principais problemas apontados na avaliação da aprendizagem na universidade. Entre esses problemas está a falta de preparação do corpo docente.

O quadro abaixo nos dá uma idéia clara dos problemas de avaliação da aprendizagem na UEL, apontados pelos docentes:

Número elevado de provas e trabalhos para corrigir.	Número elevado de alunos em salas de aulas.	A valorização excessiva por parte dos alunos de notas e diploma em detrimento do conhecimento	Falta de preparação do corpo docente sobre Avaliação	Outros*
4	5	8	9	1

\* Cumprimento das normas sobre avaliação (provas, exames...)

A falta de preparação dos professores para avaliar foi o problema mais apontado pelos docentes. O tema da formação de professores para atuarem no ensino superior é ainda pouco discutido, tanto em pesquisas quanto em seminários.

O próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário. A exigência legal para a docência é cumprida, ressaltando-se, porém, que ela se restringe à formação no nível de graduação ou pós-graduação na área específica em que o docente vai atuar, conforme a categoria funcional em que se dá seu ingresso. O encaminhamento desses profissionais para o magistério, tem sido, na maioria das vezes, uma situação circunstancial. (FERNANDES, 1998, p. 95,96)

Outro problema apontado pelos docentes e que merece destaque no quadro acima é a valorização contínua, pelos alunos, da nota e do diploma em detrimento do conhecimento, juntamente com o número excessivo de alunos em sala de aula e o excesso de trabalhos e provas para corrigir. (Ver anexo 4)

A avaliação contínua, tido por muitos como sendo excessivamente trabalhosa, é uma necessidade para a consecução dos objetivos do ensino e da aprendizagem. A dificuldade se agrava quando o professor confunde avaliação contínua com número excessivo de provas.

Perrenoud refere-se à avaliação contínua como um dos requisitos para se obter a excelência na educação:

Quando a avaliação é essencialmente contínua, cada professor pode de modo mais fácil – sem, aliás, tomar forçosamente consciência disso – adotar sua própria definição de excelência, apropriando-se e especificando, à sua maneira, as normas de excelência estabelecidas pela instituição, nelas investindo sua própria concepção de cultura e do domínio. (1999, p. 31)

O equilíbrio necessário para a elaboração de um instrumento de avaliação que seja eficaz deve ser buscado nas bases do processo de ensinagem, isto é, nos objetivos propostos.

Olhando para a sua avaliação, o professor deveria ver ali o reflexo daquilo que é essencial em sua área de conhecimento, aquilo que é realmente significativo que o aluno tenha aprendido. Auto-análise: É isto que espero dos meus alunos? É isto que considero importante? Deve-se definir critérios para a avaliação do que efetivamente importa e a flexibilidade para a correção de acordo com a realidade dos educandos.(VASCONCELLOS, 1995, p. 64)

Este autor relembra a necessidade de se enfatizar o essencial em todos os momentos do processo do ensino-aprendizagem, desde o planejamento até a avaliação. É necessário que se concentrem os esforços no que é essencial, deixando de lado conteúdos periféricos.

### **5.3 – Mudança de paradigma entre a formação e a ação**

Doze entre os docentes consultados percebem mudanças ocorridas na forma como avaliam seus alunos em relação àquelas como foram avaliados:

D1 – *Minhas avaliações eram provas escritas.*

D4 – *Hoje o grau de dificuldade é menor.*

O grau de dificuldade mencionado por D4 refere-se à variedade de instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes. Na prática avaliativa no qual foi formado, a cultura da prova e da média era mais disseminada e mais praticada do que na sua própria prática pedagógica.

D5 – *Na minha época a avaliação consistia em você reproduzir as palavras textuais do livro adotado. Hoje eu busco saber se o aluno é capaz de traduzir, com suas palavras, aquilo que ele aprendeu.*

D6 – *Quanto ao curso de \_\_\_\_\_, os professores não eram de carreira, portanto, pareciam menos comprometidos cientificamente.*

D9 – *Fui avaliada apenas por meio de provas.*

D13 – *Como aluno, fazia sempre provas objetivas.*

Considerando a idade dos docentes e seu tempo de atuação na educação superior, fica evidente uma mudança de paradigma relativo ao exercício da docência, ocorrido nos últimos 20 ou 30 anos.

Essa mudança, longe de ser repentina, é gradativa e lenta. Assim como as teorias pedagógicas e epistemológicas subjacentes a todo ato educativo não se situam num período definido e limítrofe de tempo, os paradigmas também mudam de forma sutil e essas mudanças são embasadas pela concepção de novas teorias e construção de novos conhecimentos. (MORAES, 2005, p. 69,70)

A prática avaliativa resultante de uma concepção tradicional de ensino e aprendizagem foi historicamente sendo construída e permanece, por muito tempo, no cenário educacional.

A preocupação com a nota ou com o conceito atribuído pelo professor foi sempre a característica principal da maioria dos estudantes de todos os níveis de ensino. A cultura da nota e da prova sempre foi algo arraigado nas entranhas

do sistema educacional, e todos nós, de maneira mais ou menos intensa, fomos e ainda somos afetados por essa cultura.

Balzan nos faz refletir:

Não sei se vocês tiveram a mesma experiência negativa que eu tive, mas acredito que a maioria está concordando comigo se eu disser que durante todo o nosso processo de escolaridade, do primeiro ano escolar até a universidade, fomos aprovados ou reprovados em função daquilo que conseguimos reter na memória. (...) Não raramente surgem os defensores da idéia segunda a qual em Matemática isto não ocorre, pois ela se direciona ao desenvolvimento do raciocínio. Mentira. No meu caso, lembro-me de ter tido que “estudar” cerca de oitenta teoremas durante o curso científico, que passou depois a ser chamado de 2º grau e hoje é denominado Ensino Médio. (2000, p. 59)

No paradigma tradicional, o principal sujeito do processo educativo é o professor que, por sua vez, está preocupado com o ensino. Ensino e aprendizagem eram pensados dicotomicamente, ou seja, o professor achava que podia ensinar e, mesmo assim, o aluno ficar sem aprender. E aprender significava, simplesmente, reter na memória, com os pontos e vírgulas, tudo o que o professor “passou”.

Pois bem, a escola que eu freqüentei e certamente a que vocês também freqüentaram limitou-se a cobrar a nossa capacidade de reter fatos, fórmulas e dados na memória. As etapas mais complexas que desenvolvem o pensar, ficaram de lado. (Idem)

Essa é uma das características do paradigma tradicional que pautou a educação da maioria de nós.

Mazetto afirma:

Nesse paradigma, o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. (MAZETTO, 2003, p. 81)

D7 – *Bem, sou de época que a avaliação era discursiva mas muito pouco reflexiva. Os alunos respondiam questões de leitura, redigiam suas redações, mas o retorno era a nota, simplesmente.*

D8 – *Eram mais formais, menos participativas e não nos eram permitidas possíveis opiniões*

A mudança de paradigma envolve mudar o foco, do ensino para a aprendizagem. No novo paradigma, o professor também aprende para ensinar e ensina para aprender.

### Segundo Mazetto

A ênfase na aprendizagem como paradigma para o ensino superior alterará o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central de sujeito que exerce suas ações necessárias para que aconteça a sua aprendizagem – buscar as informações, trabalhá-las, produzir conhecimentos, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. (2003, p. 83).

Enfatizar a aprendizagem é algo que se constitui num desafio, determinação, resignação e muita disposição para continuar a aprender e aceitar que somos seres inacabados, em constante formação. Neste sentido, a avaliação tem um novo significado e sua finalidade extrapola os limites da detenção do conhecimento.

Dois dos docentes consultados julgaram não haver mudança entre as formas como foram avaliados e como avaliam seus alunos:

D2 – *Continuo avaliando por meio de testes de múltipla escolha e com questões discursivas. Porque considero que a avaliação por meio de prova escrita, continua sendo válida.*

D10 – *Basicamente, as avaliações consistem de provas e trabalhos, como era na época de minha graduação. Tenho procurado melhorar o modo de elaborar as provas, mas a forma é a mesma.*

É relevante lembrarmos que a prova pode cumprir um papel importante no processo avaliativo, desde que seja bem elaborada e com critérios claros de correção, tendo como meta atingir os objetivos propostos para a aprendizagem.

Moretto comenta sobre a prova como instrumento de avaliação:

Por esse motivo, em lugar de apregoarmos os malefícios da prova e levantarmos a bandeira de uma avaliação sem provas, procuramos seguir o princípio: se tivermos que elaborar provas, que sejam bem feitas, atingindo seu real objetivo, que é verificar se houve aprendizagem significativa de conteúdos relevantes. (2004, p. 96)

O ponto importante, seja no uso da prova ou de outros instrumentos de avaliação, é o que se segue, ou seja, o diálogo entre professor e aluno acerca do instrumento utilizado, das respostas dadas, dos erros e acertos.

Segundo Sordi

(...) a apropriação do conhecimento no ensino superior não se restringe a uma demonstração pontual ao professor do que se aprendeu pela devolução em situação de prova, com toda artificialidade que a cerca. É no diálogo que professor e aluno se situam mutuamente em relação aos objetivos de ensino que definiram atingir em virtude de sua relevância social. (SORDI, 2003, p. 177)

Vemos que as lógicas de avaliação, denominadas de somativa e formativa (PERRENOUD, 1999), permanecem vivas na educação superior.

Sordi afirma:

As lógicas convivem, porém o que faz a diferença é a postura do educador diante delas – a coragem de assumir sua titularidade e sua autonomia na definição do que vale em avaliação. A construção de seu juízo de valor não é contestada pelo sistema que parece apenas aguardar a emissão da nota final. (SORDI, 2002, p. 174)

Entretanto, independente da lógica ou paradigma adotado pelo docente, percebe-se em alguns discursos, um incômodo relativo ao processo educativo que embasa as práticas avaliativas.

*D10 - O grande problema está no processo de ensino ainda fortemente baseado em aulas expositivas. Para mudar a forma de avaliação, é preciso mudar o processo de ensino.*

*D3 - Por obrigação, me sinto responsável em aperfeiçoar o processo avaliativo.*

*D1-Procurou avaliar meus alunos utilizando também outros instrumentos, como seminário, trabalhos, investigações em sala de aula, oficinas, etc.*

Inserida nas falas dos sujeitos, conforme mostradas acima, há uma preocupação em aperfeiçoar as práticas avaliativas, decorrente do compromisso com a qualidade do ensino e da aprendizagem dos educandos.

#### **5.4 – Instrumentos utilizados para avaliação**

A diversidade de instrumentos utilizados para avaliar revela também, em parte, o comprometimento com a qualidade do ensino e da aprendizagem. O que não fica claro nas respostas relativas à variedade de instrumentos utilizados para avaliar é quanto ao espaço de tempo em que os mesmos são utilizados. Notamos, por exemplo, que D6, D8 e D9 lançam mão de quase todos os instrumentos sugeridos pelos PPP, o que nos leva a supor que os mesmos são



utilizados ao longo do semestre e não ao longo de um bimestre apenas. O quadro a seguir fornece uma visão geral quanto a diversificação dos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes:

<b>Instrumentos de Avaliação</b>	<b>D 1</b>	<b>D 2</b>	<b>D 3</b>	<b>D 4</b>	<b>D 5</b>	<b>D 6</b>	<b>D 7</b>	<b>D 8</b>	<b>D 9</b>	<b>D 10</b>	<b>D 11</b>	<b>D 12</b>	<b>D 13</b>	<b>D 14</b>
Provas discursivas	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	
Provas de múltipla escolha		X		X	X	X		X	X			X		
Seminário	X		X			X		X	X		X		X	x
Resenha de texto						X	X	X	X			X	X	
Pesquisa de curta duração			X			X		X	X		X		X	
Trabalho em grupo	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	X	x
Auto-avaliação						X						X		x

Em percentuais, 86,0 dos docentes consultados utilizam três instrumentos ou mais para avaliar.

Outro fator que chamou nossa atenção foi a frequência com que eles avaliam. Percebemos que, D6, D8 e D9 que, conforme mostra o quadro anterior, utilizam uma variedade maior de instrumentos, afirmam que avaliam continuamente. Há, portanto, coerência entre a variedade de instrumentos e a frequência com que avaliam.

<b>Freqüência das Avaliações</b>	<b>D 1</b>	<b>D 2</b>	<b>D 3</b>	<b>D 4</b>	<b>D 5</b>	<b>D 6</b>	<b>D 7</b>	<b>D 8</b>	<b>D 9</b>	<b>D 10</b>	<b>D 11</b>	<b>D 12</b>	<b>D 13</b>	<b>D 14</b>
Uma vez por bimestre				x	x					x			x	
Uma vez por mês	x	x									x			
Uma vez a cada 15 dias														
Uma vez por semana														
No término de um conteúdo													x	
Continuamente			x			x	x	x	x			x		x

Esses dados, comparados com os mostrados no quadro anterior, são relevantes e, ao mesmo tempo, intrigantes, pois apenas 50% dos docentes avaliam continuamente ou no término de cada unidade de ensino. Ao analisar a coerência entre a variedade de instrumentos e a frequência com que avaliam,

exceto nos casos de D6, D8 e D9, se sobrepusermos os dois quadros nos perguntaremos como é possível avaliar com diversos instrumentos e com uma frequência tão pequena? Será que não haveria algumas incoerências entre o discurso e a prática sobre avaliação contínua?

### **5.5 – Os Objetivos para avaliar**

Sendo a avaliação da aprendizagem parte de um processo de ensino-aprendizagem e não se constituindo como um fim em si mesma, algumas questões intrínsecas na formação do sujeito fazem parte da sua constituição. Portanto, ela não pode ser pensada isoladamente.

Algumas questões nas quais poderemos refletir para, então, discutirmos sobre o significado da avaliação são:

Quem sou eu? Qual é a minha formação? Que visão de mundo eu tenho e o que penso sobre educação? Qual é a importância que atribuo à educação e o que pode e deve ser mudado na minha concepção de educar?

As respostas a essas questões determinam que mundo eu quero ajudar a construir, que educação eu faço e a forma como avalio.

A avaliação escolar é, antes de tudo, uma questão política, ou seja, está relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades, aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo; numa sociedade de classes não há espaço para a neutralidade: posicionar-se como neutro, diante dos interesses conflitantes, é estar a favor da classe dominante, que não

quer que outros interesses prevaleçam sobre os seus.  
(VASCONCELLOS, 1995, P. 45)

Em seus discursos relativos aos objetivos pelos quais avaliam, a maioria dos docentes revela uma concepção dialética de educação. A dialeticidade é evidenciada pela forma como se colocam a disposição para mudar os rumos das ações pedagógicas a partir da tomada de consciência dos erros, tanto discente como docente.

*D1 – Ela nos ajuda a verificar o que o estudante aprendeu e nos mostrar quais os problemas que este estudante tem com relação ao conteúdo estudado. É observando os erros dos estudantes que poderemos melhorar o modo de ensinar.*

*D5 – A partir desse processo eu também aprendo e procuro melhorar a qualidade de minhas aulas perante o resultado obtido pelos alunos naquela avaliação.*

*D7 – Fundamental, sobretudo se for do processo do qual a intervenção do professor possa ser revista, discutida com o aluno propiciando seu crescimento reflexivo no processo de ensino/aprendizagem.*

*D9 – Contribui para que o professor possa redirecionar a sua prática pedagógica e conhecer os conteúdos que os estudantes já se apropriaram.*

*D12 - A Avaliação é o ponto de partida, de regulação e de finalização do processo ensino e aprendizagem (um processo, aliás, sempre inacabado). É por meio dela que se pode planejar significativamente, fazer os*

*redimensionamentos necessários ao bom andamento do referido processo e verificar se as aprendizagens consideradas necessárias ocorreram.*

*D13 – É o momento de verificar se os objetivos da aula foram atingidos. Dependendo do resultado, há a necessidade do professor refazer o processo. Por isso a avaliação é dos momentos mais importantes do processo.*

Percebe-se nos discursos dos docentes a preocupação com o redirecionamento de suas práticas pedagógicas a partir da reflexão sobre os resultados obtidos pelos alunos em suas avaliações. Esse redirecionamento é essencial para que a avaliação atinja os objetivos de crescimento e de aprendizado. Sem isto, ela perderia o significado e poderia tornar-se arma contra os próprios alunos para alimentar possíveis abusos de autoridade.

Hadji (2001, p. 20,21) menciona três características da avaliação formativa.

A primeira característica é que ela é informativa, sendo instrumentalizada ou não, qualitativa ou quantitativa. Ela não precisa se conformar a nenhum padrão metodológico para ser formativa, basta apenas que seja informativa.

A segunda característica é que ela informa aos dois principais atores do processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. O professor tomará consciência de suas ações pedagógicas, suas dificuldades, e procurará novos caminhos para efetivar seu trabalho. O aluno também tomará consciência de seus erros e poderá empreender mais dedicação para melhorar seu aprendizado.

A terceira característica é que ela deve ter uma função corretiva. Na medida em que professor e aluno tornam-se conscientes de suas limitações no processo, precisa haver correções, ou a avaliação deixa de formar e se torna apenas um instrumento de verificação.

Sordi concorda:

A avaliação (...) só servirá ao aluno se lhe for informativa. O professor precisa comunicar os resultados de suas observações ao aluno para que este desenvolva a co-responsabilidade com a construção de seu percurso educativo, numa perspectiva de adulto em formação profissional. (SORDI, 2003, 177)

Nessa perspectiva, a maioria dos docentes consultados adota a avaliação formativa.

*D10 - A avaliação deve funcionar como retro-alimentação do processo do ensino/aprendizagem.*

*D12 - A avaliação é, essencialmente, um processo cujos resultados necessitam de ser analisados e discutidos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, com vistas ao redimensionamento das ações desenvolvidas por ambos.*

*D1 – Às vezes você ensina um conteúdo e, verificando a avaliação você percebe que os alunos não aprenderam então você procurar outra maneira de ensiná-los.*

*D2 – A avaliação fornece elementos para tentar uma nova alternativa de repassar o conteúdo.*

*D3 – Os erros, os resultados devem servir para repensar a prática e alterar quando necessário.*

*D6 – É possível retomar alguns elementos e reforçar outros.*

*D7 – É fácil diagnosticar as práticas que atingiram os objetivos desejados ou não.*

*D8 – Com certeza os resultados influenciam para futuras avaliações.*

*D9 – A partir da avaliação podemos pensar e organizar formas e alternativas de encaminhamento das atividades.*

*D10 – Caso o resultado da avaliação seja muito ruim, significa que há algo no processo de ensino – avaliação que necessita de correção.*

*D12 - A avaliação é, essencialmente, um processo cujos resultados necessitam de ser analisados e discutidos, tanto pelo professor quanto pelos alunos, com vistas ao redimensionamento das ações desenvolvidas por ambos.*

A mudança do paradigma tradicional para o emergente no campo avaliativo não acontece com que num passe de mágica. É um processo que exige renúncia e disposição por parte de todos os atores envolvidos no processo educativo: pais, professores, alunos, PPP, corpo administrativo.

Sordi (2002, p. 177) comenta que essa mudança “É uma travessia tensa: de um ponto A conhecido para um ponto B necessário mas desestabilizador”.

Diante da fala dos consultados fica evidente que a formação desses docentes, na sua maioria, foi balizada por uma concepção tradicional de

pedagogia e por uma concepção empirista de epistemologia. No entanto, no discurso sobre sua prática docente percebemos uma superação dessa tendência.

Faz-se necessário haver um conjunto de medidas e ações por parte de todos os que atuam no lócus universitário, para que essa mudança seja uma realidade. A avaliação dos cursos pode ser um bom começo nessa direção, desde que ela não seja usada apenas como meio de verificação, sem nenhuma medida *a posteriori* para corrigir aquilo que necessita de correção.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao chegar ao final deste trabalho nos invade um misto de realização, frustração e muitas incógnitas. Realização por saber que avançamos no conhecimento deste que é um dos temas mais intrigantes da educação. Fizemos o possível dentro do tempo de que dispúnhamos. Dois anos e meio após ter ingressado no programa de mestrado da PUC-Campinas é inevitável que tenhamos crescido conhecimento e na prática da avaliação. Frustração por sentirmos que poderíamos avançar ainda mais nas análises se o tempo permitisse que entrevistássemos alunos dos cursos que investigamos. Aí sim, teríamos uma visão ampliada, através dos discursos de outros sujeitos, da prática avaliativa efetivada pelos docentes, o que nos permitiria enxergar outras coerências e incoerências reveladas nos discursos dos atores e dos documentos pesquisados. Incógnitas, pensamos, são o que restam após qualquer pesquisa. São elas que nos impulsionam e a outros pesquisadores a buscarem mais respostas através de outras pesquisas.

Durante a leitura das respostas e da análise dos documentos e questionários, tivemos muitas surpresas. Algumas negativas, e muitas positivas. As negativas ficam por conta das contradições reveladas nos discursos dos docentes quando, por exemplo, não houve coerência entre os instrumentos de avaliação que afirmam utilizar e a frequência com que afirmam avaliar.

Pensávamos haver uma distância muito grande entre a proposta dos PPP e a prática docente. E isso, nos parece, se confirmou. Mas essa confirmação se deu de forma positiva, pois, a maioria dos docentes procura aperfeiçoar-se numa prática avaliativa que vai muito além daquilo que é estabelecido pela



Instituição. Talvez o que esteja faltando seja rever os PPPs e adequá-los à nova realidade. No que diz respeito à organização curricular, metodologia e avaliação parece haver uma tendência de se tomar o curso de medicina como referencial, por adotar o currículo integrado e a Metodologia de Ensino Baseada em Problemas (PBL). É preciso entender a especificidade de cada curso, sem querer compará-los entre si.

Confirmamos também o que as diversas tendências pedagógicas e epistemológicas se fazem presentes, concomitantemente, na educação superior. É preciso, portanto, extrair de cada tendência o que ela tem de melhor, mesmo porque todas elas têm pontos positivos e negativos. Pelas respostas obtidas, fica evidente que é impossível situar a prática docente numa única tendência pedagógica.

Muitas questões ainda ficam por responder, e sendo assim, ainda continua a certeza de que muito falta para ser feito e investigado no campo da avaliação.

Percebemos o confronto de lógicas que permeiam as práticas avaliativas desde a formação acadêmica dos docentes até sua prática pedagógica atual. Esse confronto, provavelmente irá continuar ainda por muito tempo. A resistência a mudanças é uma realidade presente na prática de muitos educadores, e isto ficou revelado nos discursos dos docentes.

Percebemos que, enquanto a maioria dos docentes consultados têm procurado superar a lógica tradicional, alguns ainda há, que se conformam com ela, aplicando nas suas ações o modelo segundo o qual foram formados. Por outro lado, a preocupação discente com as notas e o diploma em detrimento do conhecimento enfatizado na fala dos sujeitos dessa pesquisa revelam que, se por

parte dos docentes existe expectativa de superação da pedagogia tradicional, da parte dos alunos a cultura tradicional de ensino-aprendizagem-avaliação ainda continua muito forte. Essa superação do tradicional por parte dos docentes foi a surpresa mais marcante diante das expectativas que tínhamos para os resultados dessa pesquisa.

No entanto, a avaliação ainda se constitui como um campo que, ao mesmo tempo em que é essencial e inevitável na educação, pode ser também palco de demonstração de poder. As relações de poder e submissão evidenciadas no espaço macro-social, encontram, muitas vezes, eco no espaço micro-social da sala de aula. E o que nos parece mais evidente e ao mesmo tempo contraditório é o fato de que não devemos continuar a atribuir centralidade a algo que, por si só, se coloca no centro do processo ensino-aprendizagem. Ou seja, há que se trabalhar avaliação sem torná-la o ponto de chegada do aprendizado.

Falta avançar ainda muito na questão da qualidade e continuidade da formação docente para atuar na educação superior. Pelos depoimentos dos docentes, tanto a graduação como a pós-graduação ficaram muito aquém do suficiente no que tange a preparação do professor para atuar nesse nível de ensino. No final, é a prática de ensino que capacita o professor a exercer a profissão com eficácia.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léia das Graças C. processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula. 3 ed. Joinville, SC : Univille, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza D. de A. *Etnografia da prática escolar*. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2004.
- ARANHA, Maria L. A. *História da educação*. 2 ed. São Paulo : Moderna, 1996.
- BALZAN, Newton C. *Avaliação do ensino*. Revista da Faculdade de Ciências Médicas da Unicamp. Edição Especial – Vol. VIII, nº. 1, p.55-73, 2000.
- BARROS, Aidil Jesus Paes de. *Um guia para inicialização científica*. São Paulo: Mc Graw-Hill, 1986.
- BECKER, Fernando. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.
- BLOOM, Benjamim. *Taxonomia dos objetivos educacionais: domínio cognitivo*. 1 ed. Porto Alegre : Editora Globo, 1972.
- COLL, César. Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- CORTELLA, Mário Sergio. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. 6 ed. São Paulo : Cortez : Instituto Paulo Freire, 2002. (Coleção perspectiva 5)
- DEMO, Pedro. *Mitologias da avaliação*. Campinas: Autores Associados, 1999.
- DIAS, Fátima R. G. O planejamento de ensino consciente e intencional na universidade. In: BERBEL, Neusi Ap. N. Reflexões sobre as questões de ensino na universidade: as conversas continuam. Londrina: Editora UEL, 2000.
- DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação democrática: para uma universidade cidadã*. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- DIAS SOBRINHO, José. *Campos e caminhos da avaliação: a avaliação na educação superior no Brasil*. In: FREITAS, L. C. de (org) *Avaliação: construindo o campo e a crítica*. Florianópolis: Editora Insular, 2002.
- ENGUITA, Mariano Fernandez. *A face oculta da escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- FERNANDES, Cleoni Maria. B. *Formação do professor universitário: tarefa de quem?* In: MAZETTO, Marcos. T. *Docência na universidade*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 33 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREITAS, Luiz Carlos. *Ciclos, seriação e avaliação: um confronto de lógicas*. São Paulo: Moderna, 2003.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- HAYDT, Regina C. *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. 6 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 9 ed. Porto alegre : educação e Realidade, 1993.
- JOFILLY, J. *Londres=Londrina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- KNIGHT, George R. *Filosofia e educação: uma introdução da perspectiva cristã*. 2 ed. Engenheiro Coelho, SP : Imprensa Universitária Adventista, 2001.
- LA PUENTE, Miguel de. *Abordagem centrada na pessoa e educação*. In: PENTEADO, Wilma Millan A. (org). *Psicologia e ensino*. São Paulo: Papelivros, 1980.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- LUCKESI, Cipriano C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.
- MANACORDA, Mário A. *História da educação: da antiguidade aos nossos dias*. 6 ed. São Paulo : Cortez, 1997.
- MAZETTO, Marcos. *Docência universitária: repensando a aula*. In: TEODORO, Antonio, VASCONCELOS, Maria L. (Orgs) *Aprender e ensinar no ensino superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. São Paulo: Editora Mackenzie Cortês, 2003.
- MORAES, Maria Cândida. *O paradigma educacional emergente*. 11 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2005.
- MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*. 4 ed. Rio de Janeiro : DP&A, 2004.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PERRENOUD, Philippe. 10 novas competências para ensinar. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

ROCKWELL, Elsie. (coord). *La Escuela cotidiana*. México : Fondo de Cultura Econômica, 1995.

ROMEIRO, Alice (et al). *Um olhar sobre a escola*. Secretaria de Educação à Distância. Brasília: MEC/SEED, 2000.

RONCA, P. A. C e TERZI, Cleide do A. *A prova operatória*. 11 ed. São Paulo: Edesplan, 1991.

SOEIRO, Leda; AVELINE, Sueli. *Avaliação educacional*. Porto Alegre: Sulina, 1982.

SORDI, Mara Regina Lemes de. *Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?* In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maira Eugênia (Orgs). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. 2 ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

SORDI, Mara Regina Lemes de. *A avaliação e seu potencial inovador no processo de formação na área de ciências sociais aplicadas*. Revista de Educação PUC-Campinas, nº 15, p. 75-87, 2003.

VALENTE, Silza M. P. *Fundamentos pedagógicos e epistemológicos do fazer docente*. Olho Mágico, ano 6, n 23, dez. 2000. Londrina. CCS/UUEL, p. 13-16.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. *Avaliação e ética*. Londrina: Ed. UEL, 2002.

VASCONCELLOS, Celso dos S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. São Paulo: Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). *Avaliação: políticas e práticas*. 2.a ed. Campinas, SP: Papyrus, 2004.

# **ANEXOS**

## **ANEXO 01**

## QUESTIONÁRIO PARA OS DOCENTES DA UEL

### INFORMAÇÕES GERAIS

SEXO ( ) masculino ( ) Feminino

IDADE

( ) Menos de 30 anos

( ) 30-35 anos

( ) 36-40 anos

( ) 41-50 anos

( ) acima de 50 anos

1. DEPARTAMENTO \_\_\_\_\_ CENTRO \_\_\_\_\_

2. CURSOS EM QUE LECIONA \_\_\_\_\_

3. DISCIPLINA (S): \_\_\_\_\_

- TEMPO DE DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR \_\_\_\_\_ ANOS
- NA UEL \_\_\_\_\_ ANOS
- REGIME DE TRABALHO \_\_\_\_\_ HORAS
- EXCLUSIVAMENTE PROFESSOR? ( ) sim ( ) não

Em caso de resposta negativa, indicar outras atividades que exerce \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### FORMAÇÃO ACADÊMICA/PROFISSIONAL

#### A - GRADUAÇÃO

1º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_ (ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

2º CURSO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_ (ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

3º CURSO \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_ (ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado



**B - PÓS-GRADUAÇÃO:  
ESPECIALIZAÇÃO**

1º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

2º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

**C – MESTRADO:**

1º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

2º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

**D – DOUTORADO:**

1º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

2º CURSO: \_\_\_\_\_

INSTITUIÇÃO \_\_\_\_\_

( ) Concluído em \_\_\_\_\_(ano)

( ) Em andamento

( ) Cancelado

**DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS CURSADAS NA PÓS-GRADUAÇÃO:**

Metodologia do Ensino Superior ( )

Didática ( )

Nenhuma ( )

Outra/s (ESPECIFICAR)

---

---

## QUESTÕES:

NAS QUESTÕES DE 1 A 3 ASSINALAR TODAS AS ALTERNATIVAS QUE JULGAR NECESSÁRIO.

1. Qual (quais) a razão (razões) de seu ingresso na carreira universitária?

- Sempre desejou ser professor
- Para realização pessoal
- Por acaso surgiu a oportunidade
- Pela necessidade de complementação de renda
- Porque o mercado de trabalho valoriza e confere maior grau de confiabilidade a um profissional que é docente universitário
- Por interesse em realizar pesquisa
- Por outra/s razão/razões

Especificar: \_\_\_\_\_

---

---

---

2. ESPECIFIQUE OS PRINCIPAIS PROBLEMAS DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA UNIVERSIDADE.

- Número elevado de provas e trabalhos para corrigir.
  - Número elevado de alunos em salas de aulas.
  - A valorização excessiva por parte dos alunos de notas e diploma em detrimento do conhecimento
  - Falta de preparação do corpo docente sobre Avaliação
  - Outros:
- (especificar) \_\_\_\_\_

---

---

---

3. COM QUE FREQUÊNCIA VOCÊ AVALIA SEUS ALUNOS?

- Uma vez por bimestre
- Uma vez por mês
- Uma vez a cada 15 dias
- Uma vez por semana
- Sempre que termina uma unidade do conteúdo
- Continuamente
- Outras/s (especificar) \_\_\_\_\_

4. QUAL A IMPORTÂNCIA QUE VOCÊ ATRIBUI À AVALIAÇÃO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM?

---

---

---

---

5. QUAIS SÃO OS INSTRUMENTOS QUE VOCÊ UTILIZA PARA AVALIAR A APRENDIZAGEM DE SEUS ALUNOS?

- ( ) Provas com questões de múltipla escolha e com questões discursivas
- ( ) Somente provas com questões de múltipla
- ( ) Somente provas com questões discursivas
- ( ) Seminários
- ( ) Resenhas de textos
- ( ) Pesquisa de curta duração
- ( ) Trabalho em grupo
- ( ) Auto-avaliação

Outros:

Especifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

6. OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES SÃO DISCUTIDAS COM OS ALUNOS?

- ( ) sim
- ( ) não

Justificar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

7. OS RESULTADOS OBTIDOS PELOS ALUNOS NA AVALIAÇÃO FORNECEM ELEMENTOS PARA REVISÃO DE SUA PRÁTICA DOCENTE?

- ( ) sim
- ( ) não

Justificar: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. CONSIDERANDO A SUA PRÓPRIA EXPERIÊNCIA ENQUANTO ALUNO DE GRADUAÇÃO, VOCÊ PERCEBE MUDANÇAS NAS FORMAS COMO AVALIA SEUS ALUNOS EM RELAÇÃO ÀQUELAS COMO FOI AVALIADO?

- ( ) Sim
- ( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. EM CASO NEGATIVO, A QUE ATRIBUI A AUSÊNCIA DE MUDANÇA?

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

10. VOCÊ CONSIDERA QUE SUA FORMAÇÃO ACADÊMICA O PREPAROU ADEQUADAMENTE PARA AVALIAR SEUS ALUNOS?

( ) Sim

( ) Não

Justifique: \_\_\_\_\_

---

---

---

11. VOCÊ ENCONTRA DIFICULDADES AO LIDAR COM A AVALIAÇÃO?

( ) Sim

( ) Não

Se a sua resposta foi negativa passe para o item 15.

12. EM CASO AFIRMATIVO, QUAIS DIFICULDADES?

---

---

---

---

---

13. O QUE PODERIA SER FEITO PARA SUPERÁ-LAS?

---

---

---

---

---

14. ACRESCENTAR COMENTÁRIOS PESSOAIS SOBRE AVALIAÇÃO.

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 02**

**CARTA PARA OBTENÇÃO DO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA  
PESQUISAS QUE ENVOLVAM SERES HUMANOS**

Caro(a) Senhor(a)

Eu, ANTONIO CARLOS SILVA MOURA, pedagogo, portador do \_\_\_\_\_,  
RG \_\_\_\_\_, estabelecido na Rua \_\_\_\_\_, nº \_\_\_\_\_, CEP \_\_\_\_\_, na cidade de  
\_\_\_\_\_, (UF) \_\_\_\_\_ cujo telefone de contato é \_\_\_\_\_ vou desenvolver uma  
pesquisa cujo título é UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE  
GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

O objetivo deste estudo é de contribuir para o avanço qualitativo relativo à avaliação da aprendizagem no ensino superior e necessito que o Sr.(a). forneça informações à respeito de suas experiências, enquanto docente no ensino superior, no que tange à avaliação da aprendizagem, cujas perguntas estão em anexo, devendo ocupá-lo(a) por 45 minutos para completar as respostas.

Sua participação nesta pesquisa é voluntária e constará apenas de 14 perguntas que deverão ser respondidas sem minha interferência ou questionamento e que não determinará qualquer risco ou desconforto.

Sua participação não trará qualquer benefício direto, mas proporcionará um melhor conhecimento à respeito do processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, que futuramente poderão beneficiar outros pesquisadores, docentes e acadêmicos ou, então, somente no final do estudo poderemos concluir a presença de algum benefício.

Não existe outra forma de obter dados com relação ao procedimento em questão e que possa ser mais vantajoso.

Informo que o Sr(a). tem a garantia de acesso, em qualquer etapa do estudo, sobre qualquer esclarecimento de eventuais dúvidas. Se tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Ciências Biológicas (CCB), no Campus da Universidade, fone: (43) 3371-4722, e comunique-se com a Coordenadora Dra. Nilza Maria Diniz.

Também é garantida a liberdade da retirada de consentimento a qualquer momento e deixar de participar do estudo, sem qualquer prejuízo à continuidade de seu tratamento na instituição

Garanto que as informações obtidas serão analisadas em conjunto com as de outros participantes respondentes do questionário, não sendo divulgado a identificação de nenhum dos participantes.

O Sr(a). tem o direito de ser mantido atualizado sobre os resultados parciais das pesquisas e caso seja solicitado, darei todas as informações que solicitar.

Não existirão despesas ou compensações pessoais para o participante em qualquer fase do estudo. Também não há compensação financeira relacionada à sua participação. Se existir qualquer despesa adicional, ela será absorvida pelo orçamento da pesquisa.

Eu me comprometo a utilizar os dados coletados somente para pesquisa e os resultados serão veiculados através de artigos científicos em revistas especializadas e/ou em encontros científicos e congressos, sem nunca tornar possível sua identificação.

Anexo está o consentimento livre e esclarecido para ser assinado caso não tenha ficado qualquer dúvida.

## Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Acredito ter sido suficiente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim, descrevendo o trabalho UM ESTUDO SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA.

Eu discuti com o pedagogo ANTONIO CARLOS SILVA MOURA sobre a minha decisão em participar nesse estudo. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes.

Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas e que tenho garantia do acesso aos resultados e de esclarecer minhas dúvidas a qualquer tempo. Concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidade ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do entrevistado

Nome:

Endereço:

RG.

Fone: ( ) \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ Data \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

## **ANEXO 03**



## CARTA AO COORDENADOR DE COLEGIADO

Ilma. Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>.

DD Coordenadora do Colegiado do Curso de \_\_\_\_\_ da  
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 13 de março de 2007.

Venho solicitar a gentileza de seu apoio na realização da minha pesquisa do programa de Mestrado em Educação pela PUC de Campinas que tem como título provisório: Convergências e divergências na avaliação da aprendizagem em cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina.

O objetivo do meu trabalho é poder contribuir para a melhoria dos processos de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, e por isso, necessito consultar dois professores do curso de Matemática, sendo um de disciplina de formação geral e um de disciplina específica.

Embora saiba que questões urgentes e de suma importância requerem sua especial atenção, seria de grande ajuda e eu ficarei muito grato se a Sra. puder enfatizar em reunião do colegiado a colaboração dos docentes na resposta ao instrumento que envio anexo para sua ciência.

Outrossim, solicito autorização por escrito para que eu possa encaminhar, anexo a outros documentos, ao Comitê de Ética da UEL.

Contando com sua atenção e colaboração, para a realização dessa pesquisa,

Agradeço e subscrevo-me, atenciosamente,

---

ANTONIO CARLOS SILVA MOURA

FONE –  
CELULAR -

## **ANEXO 04**

## QUADRO DE CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS INVESTIGADOS

	MMN	NMA	EF	ND-DP	IAS	NAP
PEDAGOGIA	6,0	02	Não	03	07	0-10
LETRAS	6,0	04	Sim	02	01	0-10
ENGENHARIA	6,0	02	Não	01	0	0-10
BIOLOGIA	6,0	02-03	Sim	Até 272 h	01	0-10
MATEMÁTICA	6,0	02	Sim	0	08	0-10
DIREITO	6,0	02	Sim	02	0	0-10
MEDICINA	6,0	-	Sim	02	08	0-10

MMN – Média Mínima Necessária para Aprovação

NMA – Número Mínimo de Avaliação por semestre

EF – Exame Final

ND-DP – Número de Disciplinas que pode ficar para Dependência

IAS – Instrumentos de Avaliação Sugeridos

NAP – Notas Atribuídas pelo Professor

## QUADRO REPRESENTATIVO DE CARACTERÍSTICAS PESSOAIS, ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS DOS DOCENTES

### IDADE - (ANOS)

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
41	41	50	50	41	41	50	41	36	50	50	50	41	41

### TEMPO DE DOCENCIA NO ENSINO SUPERIOR - (ANOS)

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
13	1,5	15	36	26	6	19	9	18	28	28	25	16	15

### TEMPO DE DOCENCIA NA UEL - (ANOS)

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
13	1,5	15	36	26	5	17	9	10	28	28	25	16	15

### EXCLUSIVAMENTE PROFESSOR – S=(sim) N=(não)

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
S	S	S	S	S	S	S	S	S	N	S	N	S	S

Obs: O respondente D12 exerce função de coordenação de cursos de graduação e pós graduação

### FORMAÇÃO – Graduação

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
1	1	1	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1

### FORMAÇÃO – Especialização

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
0	0	2	1	0	2	0	0	0	0	0	1	1	1

**FORMAÇÃO – Mestrado**

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1

**FORMAÇÃO – Doutorado**

D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1*	1	1	1

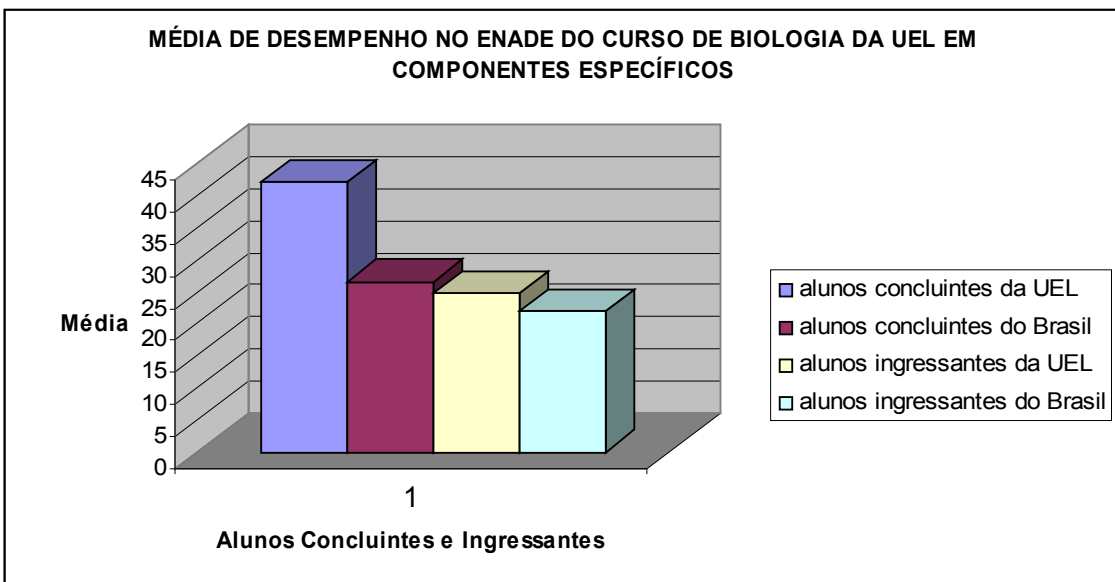
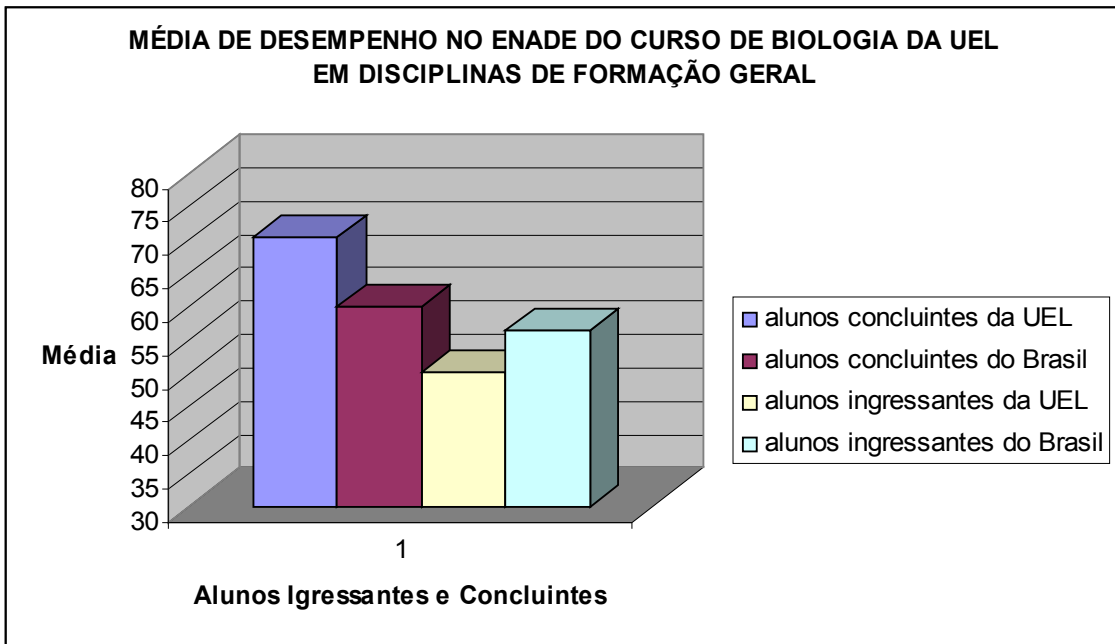
OBS - D11 está cursando Doutorado

**Disciplinas Pedagógicas cursadas na Pós**

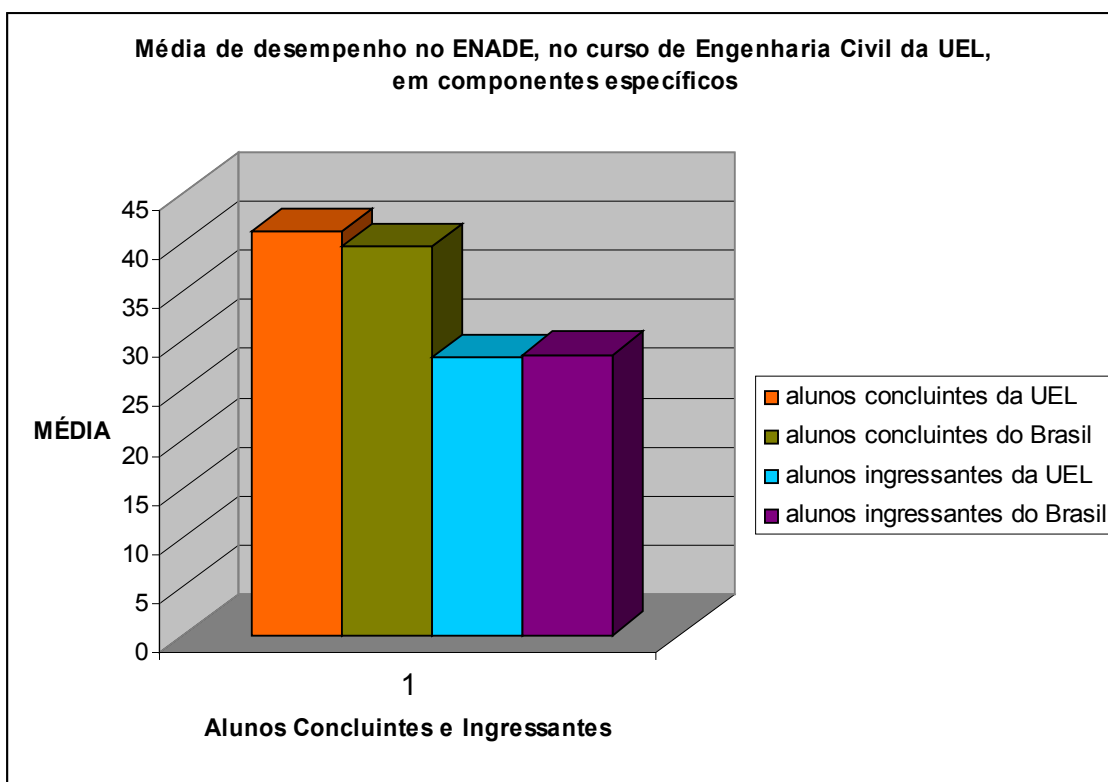
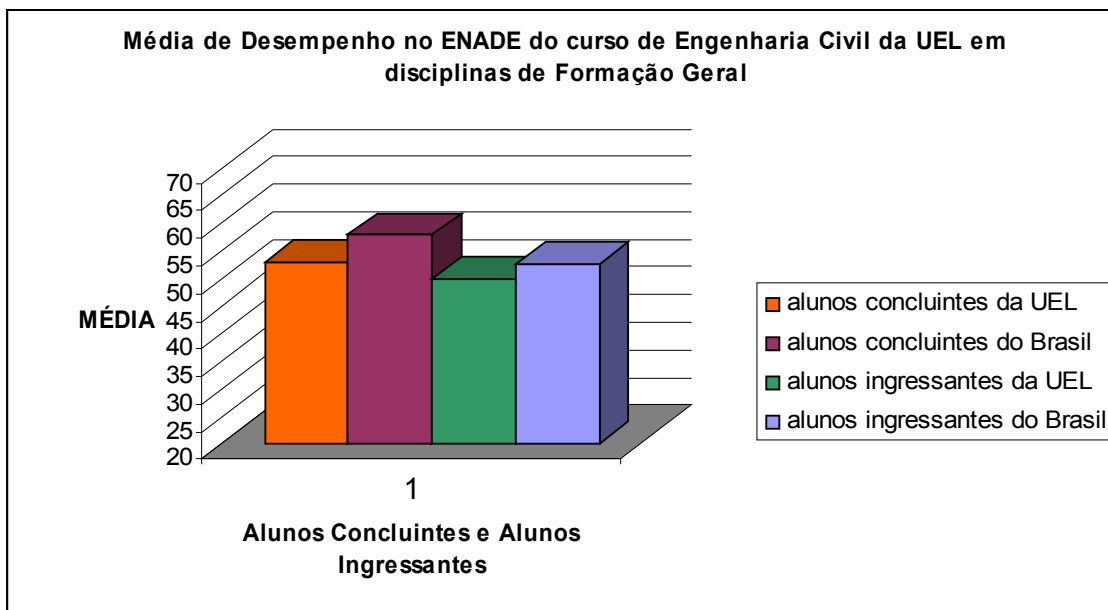
D1	D2	D3	D4	D5	D6	D7	D8	D9	D10	D11	D12	D13	D14
0	1	2	0	2	1	0	1	2	0	1	2	0	0

## **ANEXO 05**

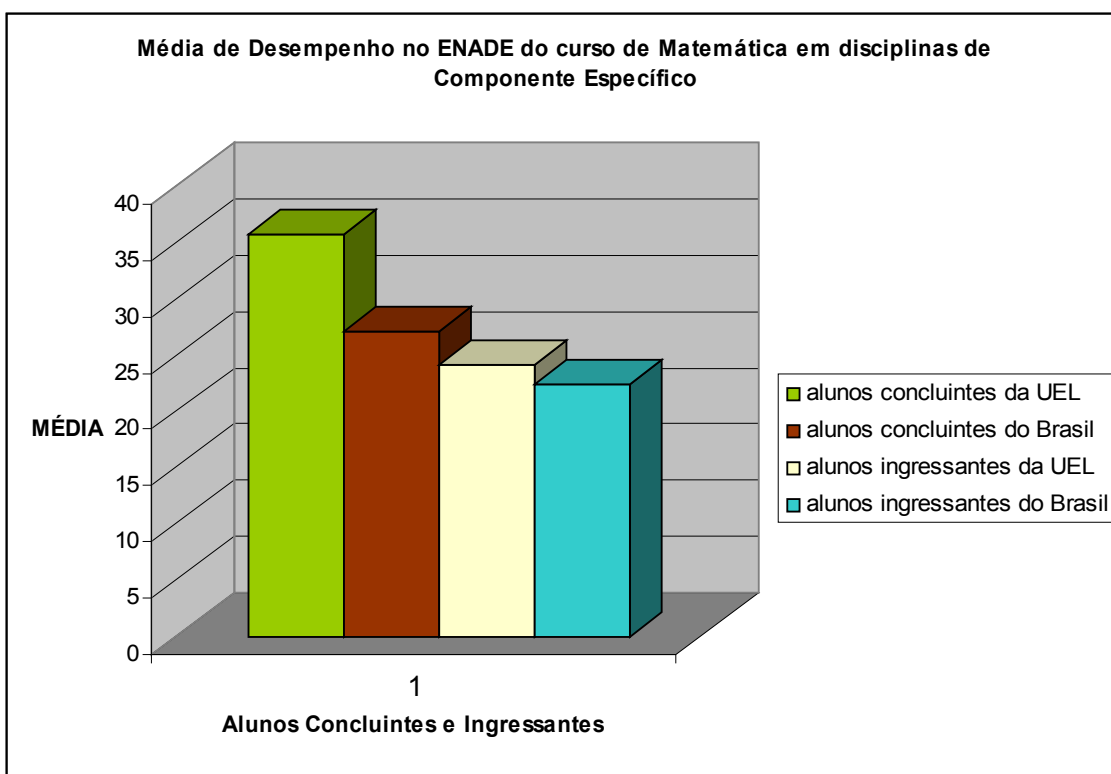
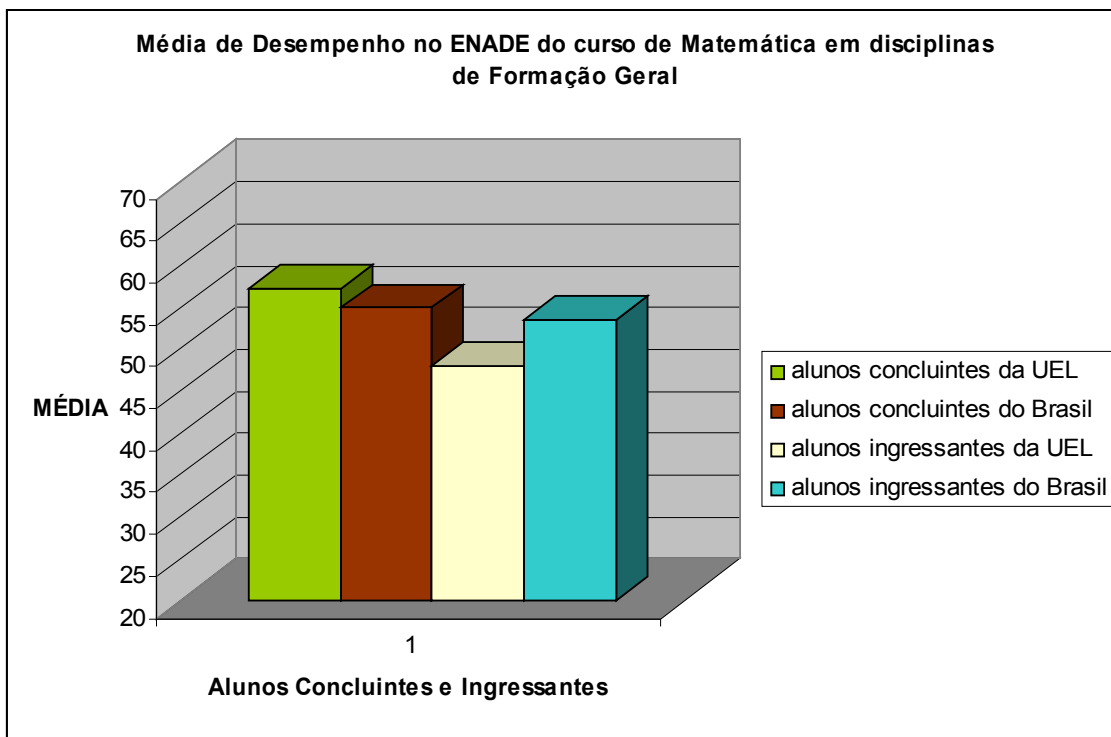
## BIOLOGIA



## ENGENHARIA CIVIL

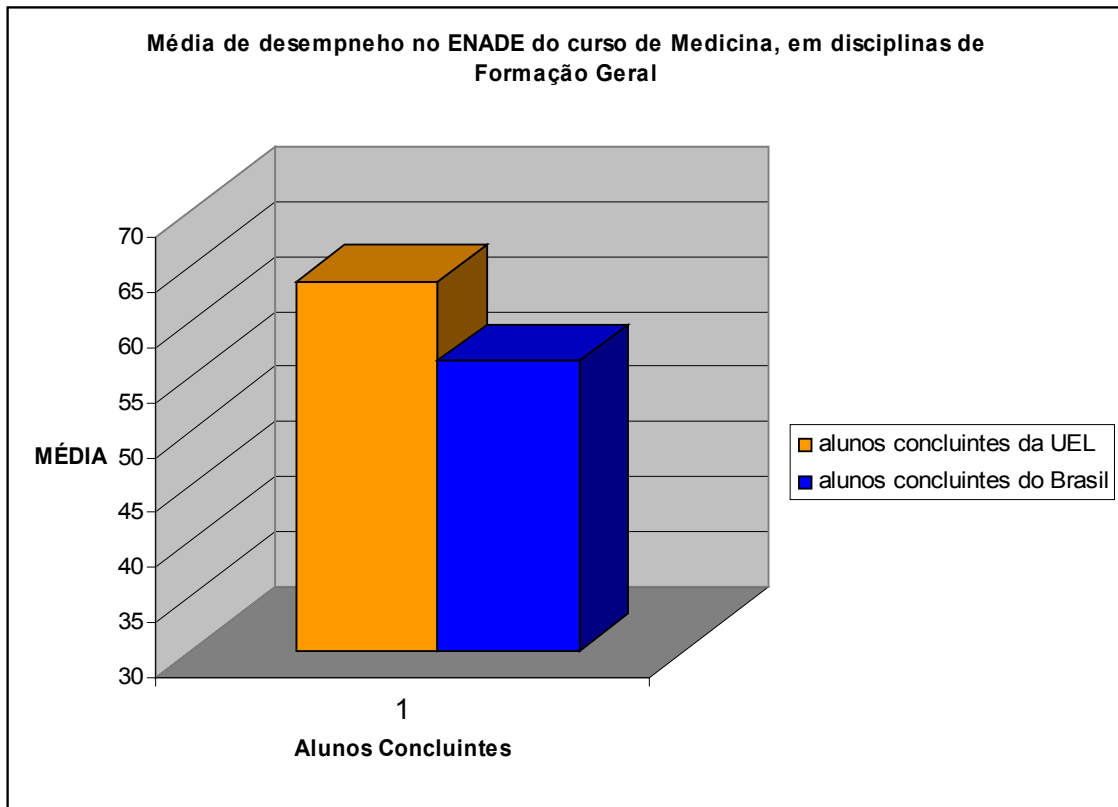


## MATEMÁTICA

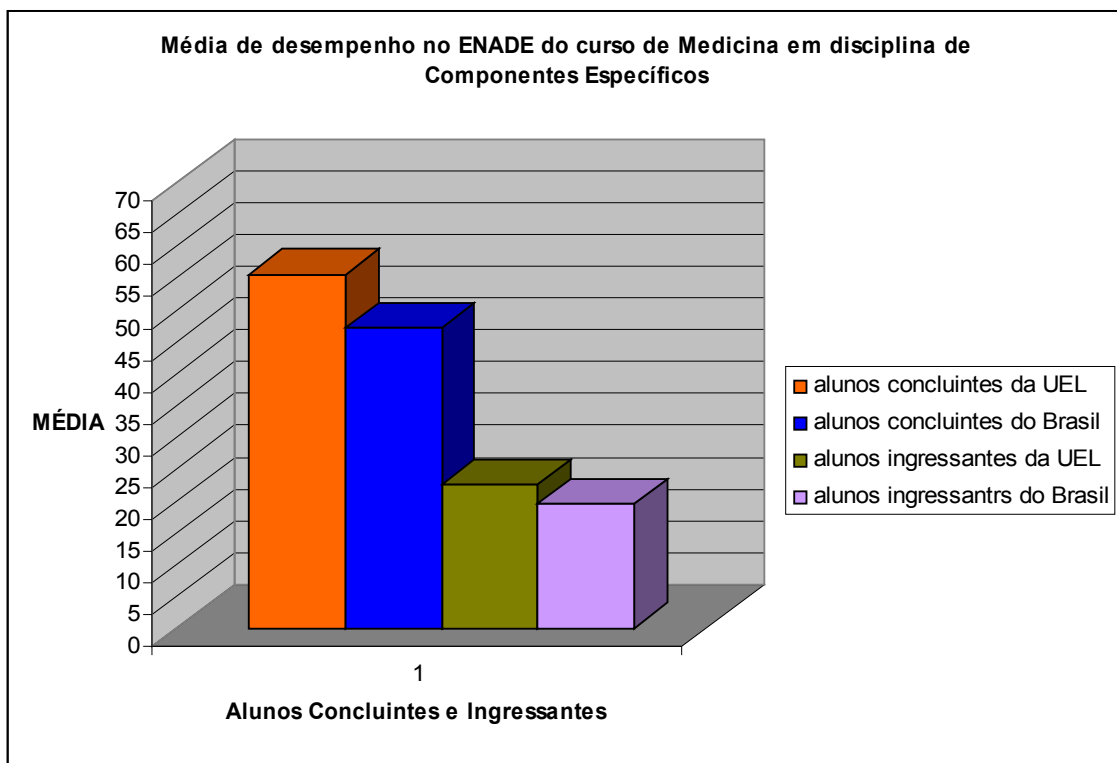




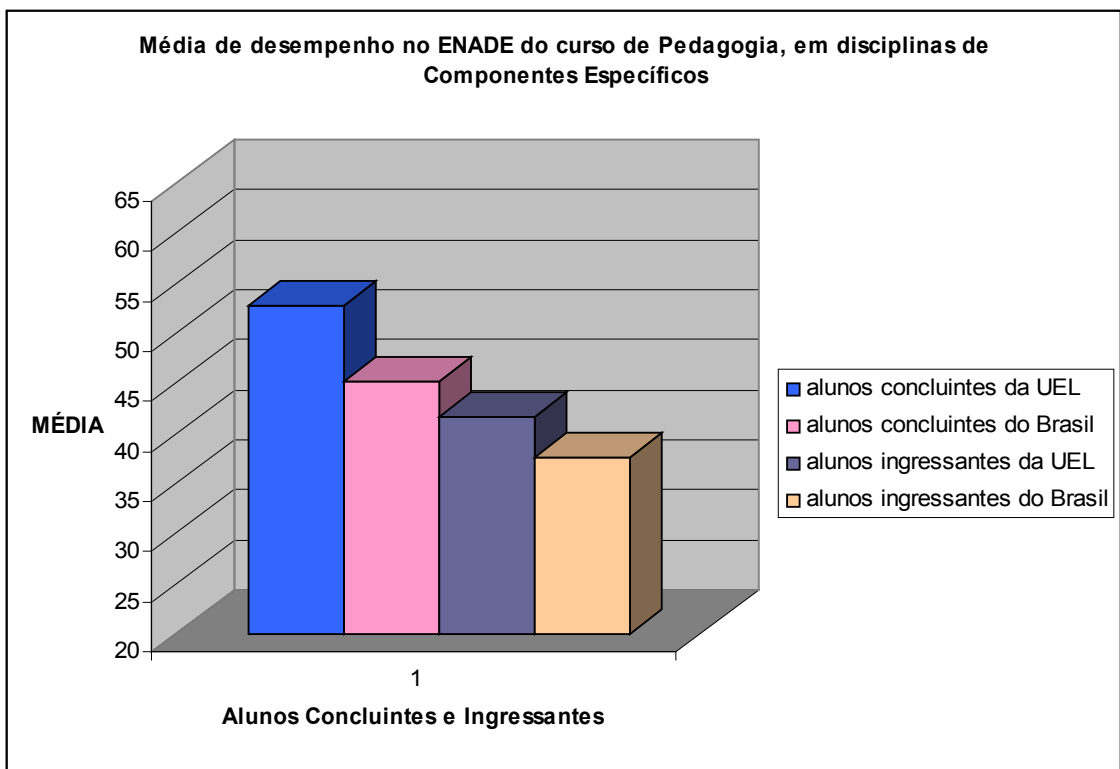
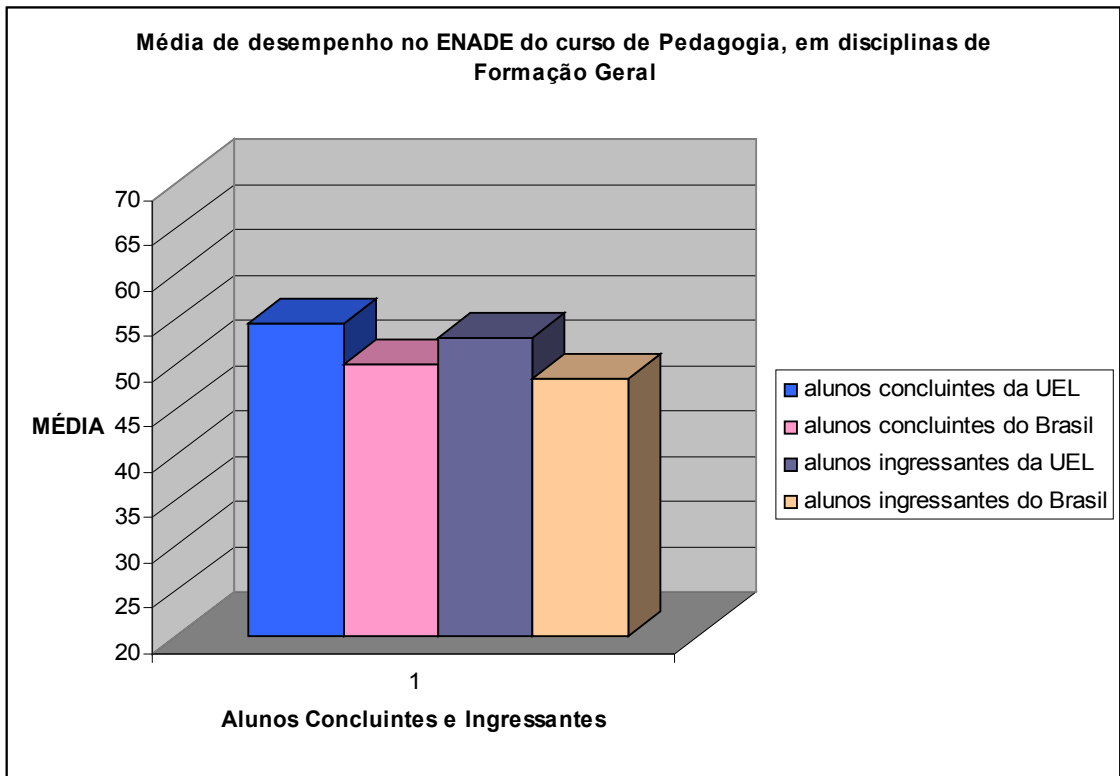
## MEDICINA



**OBS:** O relatório de cursos do ENADE não divulga a média exata dos alunos ingressantes, nem da UEL e nem do Brasil, afirmando apenas que a média alcançada pelos alunos da UEL ficou 13,5% acima da média nacional.



## PEDAGOGIA



## LETRAS

