
**Programa de Pós-Graduação em Educação
Universidade do Estado do Pará
Belém-Pará- Brasil**



Revista Cocar V.13. N. 27. Set./Dez./ 2019 p. 327-348

ISSN: 2237-0315

Avaliação do ensino-aprendizagem na educação superior: reflexões da experiência

Evaluation teaching-learning evaluation in higher education: experience reflections

Isaura Isabel Conte
Universidade Federal de Rondônia - UNIR
Fernanda dos Santos Paulo
Universidade do Oeste de Santa Catarina -Unoesc
Patricia Rutz Bierhals
Universidade do Rio Grande do Sul – UFRGS

Resumo

Este texto discorre sobre avaliação do ensino-aprendizagem em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES), tendo como *locus* de pesquisa uma universidade pública e uma faculdade privada. Objetiva-se evidenciar reflexões e questionamentos sobre o ato avaliativo em cursos de Pedagogia a partir da própria experiência docente. Metodologicamente partimos de observações participantes com turmas de educandos, junto a autoavaliação de práticas no que tange a processos avaliativos no decorrer da docência. Destacamos como relevante o fato de partilharmos experiências nos colocando como aprendentes diante da tarefa de educadoras (es) que aspiram a emancipação/humanização, embora tenha sido uma tarefa árdua. Nesse processo é de suma importância questionar-se e questionar a Instituição de Ensino Superior (IES) sobre: qual avaliação; como a apresentamos e discutimos com os discentes; e, qual finalidade cumpre.

Palavras-chave: Avaliação do Ensino-Aprendizagem; Educação Superior; Experiências.

Abstract

This text talks about evaluation of teaching learning in undergraduate courses in Higher Learning Institutions, with research locus in a public university and a private one. It aims to turn evident reflections and questions about evaluation in pedagogy courses, based on the own teaching practice. We have, methodologically, used participant evaluations with class observation of students under on self-evaluation of practice regarding topics evaluations. We emphasize how relevant the fact that we are in question as teachers, and thus sharing experiences put us as apprehensive before the task of educators aiming emancipation / humanization, although it has been an arduous task. In this process, it is highly recommended to question yourself, as well as the Higher Learning Institution about: what evaluation is necessary; how do we present and discuss it with students; and, what is the purpose of the evaluation;

Keywords: Evaluation of Teaching Learning; Higher Education; Experiences.

Introdução

A experiência tem a ver com o que experimentamos/fazemos, sofremos e amamos no cotidiano, em pensamento/reflexão e ação, sozinhos (as) ou em coletivo, pois como afirma Thompson (1981) as pessoas não experimentam as suas próprias experiências apenas no plano das ideias. Elas fazem e sentem, pensam e repensam no ato de experienciar, dando-se conta disso ou não. Partindo dessa concepção nos propomos a apresentar, neste texto, alguns elementos sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem no contexto da educação superior, remetendo a nossa experiência enquanto docentes.

Objetivamos tratar da avaliação por ser um tema ainda difícil apesar de corriqueiro e obrigatório no contexto educacional. Por vezes parece ser tabu, gerando um sentido negativo, ao invés de ser concebido enquanto fundamental, que impulsiona e faz refletir sobre as práticas de ensino-aprendizagem. Tomamos, portanto, como *locus* de pesquisa uma Universidade pública e uma Instituição de Ensino Superior (IES) privada, cujos nomes e localização serão preservados. Ambas instituições não foram propriamente uma escolha/seleção, mas foram tomadas em conta porque foi o lugar onde desenvolvemos o nosso trabalho docente entre 2015 e 2017.

Nossas (auto) observações se deram entre o período de 2015, 2016 e 2017 com doze turmas dos cursos de Pedagogia: seis em regime presencial e seis em Educação a Distância (EaD), sendo a cada semestre, observado uma turma de etapa letiva inicial e outra em etapa final do processo formativo, em regime presencial na instituição pública e em EaD na IES privada. As turmas observadas não seguiram critério de seleção ou escolha intencional e sim, a atribuição de aulas efetuada pela chefia. No caso da EaD, as observações se deram somente sobre os momentos de aplicação de provas, pois não havia devolução presencial além da disponibilização de gabaritos.

O que nos levou à realização dessa tarefa de investigação da/na própria prática docente foi a constatação de poucos estudos sobre essa temática conforme aponta Garcia (2009) somado à inquietude de sermos professoras em início de carreira na educação superior, com ingresso no ano de 2015. Segundo García (2010, p. 29), “Os primeiros anos de docência não só representam um momento de

aprendizagem do ofício do ensino, especialmente em contato com os alunos nas classes. Significam também um momento de socialização profissional” e é nesse aspecto que falamos sobre inquietudes, que podem ser descritas como estranhamento diante do silêncio dos alunos e alunas nas devoluções das avaliações às turmas presenciais; pouco espaço apropriado para trocar ideias sobre o assunto com colegas mais experientes; falta de orientação detalhada sobre o processo avaliativo adotado pela IES, para além do descrito no Projeto Pedagógico Curricular (PPC).

Assim, o que justifica a escrita deste texto é o fato de podermos compartilhar a caminhada de iniciante de carreira frente à avaliação do processo ensino-aprendizagem com nossos pares para irmos pensando sobre a problemática e (nos) colocando questões.

A pesquisa que embasa as nossas reflexões e a produção de dados é de cunho qualitativo, utilizando como metodologia a observação participante, que segundo Gil (2011) implica em observar desde muito perto os sujeitos, estando com eles/as no cotidiano pesquisado, assumindo-se como mais um (a) do grupo. Para esse autor a observação participante “é uma técnica pela qual se chega ao conhecimento da vida de um grupo a partir do interior do mesmo” (Op. Cit., p.103). As percepções que fomos coletando ao longo desse período foram registradas em diário de campo e refletidas cotidianamente na atividade docente, assim como por ocasião desta elaboração. Além de registrar falas de educandos (as) e de nossos fazeres, observamos e registramos algumas ações de colegas docentes com relação a momentos avaliativos em seminários e defesas de trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos quais fazíamos parte, sendo estes processos coletivos de avaliação da aprendizagem discente/docente.

Partimos do pressuposto de que a tarefa de educar, e, por assim dizer, fazer a formação de educadores e educadoras em nível universitário requer compromisso, responsabilidade e ética, conforme a afirmação de Freire (2004) e, em nosso entendimento isso é uma premissa ou, não estaríamos levando a educação a sério num país empobrecido, embora tratado como “em desenvolvimento” pelo fato de estar entre as dez maiores economias do mundo, mas com profundas desigualdades sociais.

Frente à tarefa árdua da educação humanizadora é que consideramos necessário tratar da avaliação, nos colocando a refletir sobre nossos fazeres, evidenciando angústias, decepções, mas acima de tudo, vontade de recomeço conforme salienta Hoffmann (2003). Essa autora destaca que a avaliação deve ser entendida como ponto de partida que, por sua vez, aponta de onde, eu educador (a) devo recomeçar para que o(a) educando (a) consiga aprender a partir do verificado em avaliação.

Em se tratando de avaliação da educação superior é preciso levar em conta se o tipo de avaliação adotado serve a um propósito específico como por exemplo, avaliar superficialmente ou em profundidade. Estudos de Garcia (2009) tratam por abordagem de superfície e de abordagem profunda, relacionando a avaliação e a aprendizagem dos(as) alunos (as). O autor cita como exemplo da primeira, provas objetivas e, da segunda, métodos que envolvem exercício profundo de compreensão e de análise, de conceitos e princípios, que por sua vez leva a uma aprendizagem mais autêntica. Nesse caso, isso não significa que uma seja mais importante que a outra, pois depende para qual propósito estão sendo usadas.

Outro aspecto a considerar junto à avaliação na educação superior, é a autoavaliação durante o desenvolvimento de todas as aulas, bem como as estratégias de ensino, pois delas decorrem os conteúdos desenvolvidos que por sua vez, serão objeto de avaliação. Há uma gama de maneiras de avaliar, mas quando se chega a uma IES, a um curso específico, aqui tratando da Pedagogia, há questões costumeiras e culturais do local e do curso ou mesmo da Instituição. Garcia (2009, p. 205) pontua:

É interessante considerar que as formas predominantes de avaliação da aprendizagem na educação superior refletem não somente as escolhas pedagógicas exercidas pelos professores, mas também as diretrizes curriculares dos cursos universitários, ou, ainda, de modo mais amplo, a própria cultura institucional que os influencia.

Assim, docentes de forma geral, mas, sobretudo, os iniciantes na carreira correm o risco de serem tratados (as) como democráticos (as) demais, e, portanto, não sérios (as) o suficiente, ou no outro extremo, de serem carrascos (as), tidos como quem cobra demais e quer prejudicar os alunos (as). Qual a medida e quais os

caminhos possíveis? É disso que trataremos na sessão que segue com base em nossas experiências.

Reflexões sobre a avaliação no contexto universitário

De maneira bastante generalizada ainda, quando se fala do ato avaliativo em espaços de educação formal (escolar/universitária), gera certo desconforto tanto por parte de educandos (as) quanto por parte dos (as) docentes. E, por que seria? Porque temos uma longa história, senão tradição da avaliação ser algo punitivo, castigador, espaço em que se usa de poder sobre outros (as) e, de ela ser tratada como a “hora da vingança” em muitos casos. Logicamente essa não é a ideia única sobre a questão, mas é o que prevalece ainda, apesar de esforços contrários, conforme apontam grandes estudiosos (as) como: Hoffmann (2003; 2010); Luckesi (2008); Libâneo (1994), Saviani (2008) etc.

De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), no Brasil, entre as décadas de 1930 a 1970 prevaleceram como modelos de avaliação testes padronizados em vista de medir aptidões e produtividade nos sistemas de ensino, sendo que uma visão sócio-crítica foi aparecendo a partir da década de 1980. Isso significa que ainda pode ser considerado pouco tempo, em termos históricos, para mudanças mais profundas nos modos de pensar e fazer processos avaliativos de cunho qualitativo e reflexivo em detrimento da ênfase tecnicista em escolas e universidades.

Na década de 1980 houve ampla mobilização de setores populares e de trabalhadores em geral, conforme destaca Paludo (2001), e esse fato não pode ser desconsiderado frente a mudanças que também sacudiam a educação. A mobilização dos professores acontecia em todo o país, a exemplo das discussões da Constituinte que estava sendo gestada e, desse modo, a participação e a politização dos profissionais da educação alargavam compreensões e fazia emergir uma concepção crítica de educação. Logo, se a educação sofria mudanças, as formas de avaliação também eram criticadas e repensadas. Coincide neste mesmo período o acesso a obras de Emília Ferreiro no Brasil, evidentemente mudando o foco, do objeto para o sujeito do processo de ensino-aprendizagem, forçando mudar práticas avaliativas por parte dos professores (as), conforme salienta Hoffmann (2003). Assim, podemos afirmar que uma visão sócio-crítica de Educação e de

Avaliação tem a ver diretamente com experiências democráticas construídas, desconstruídas, boicotadas ou cooptadas na sociedade como um todo e em especial no país.

Ao fazermos um rápido olhar para as avaliações institucionais e suas políticas, embora não é o foco principal deste texto, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) na década de 1990, com as reformas educacionais exigidas pelo Banco Mundial (BM) para o Brasil e demais países “em desenvolvimento”, as avaliações escolares/universitárias passaram a ser vinculadas à possibilidade de recebimento de investimentos segundo o cumprimento de metas, seguindo um modelo empresarial.

Em se tratando do contexto das políticas de avaliação no país, Trojan (2016) argumenta que, com a globalização houve homogeneização nos modelos de gestão nos países, não só no Brasil. Assim, acabou por ser levada a cabo, uma maior centralização das decisões políticas educacionais e regulamentação/controlado, incidindo nos sistemas avaliativos e seus instrumentos. A autora destaca que, diretamente relacionado às avaliações, houve um novo papel do Estado e explica: tanto o Estado quanto a educação precisariam parecer mais democráticos e plurais, entretanto, houve centralização como falsa democracia.

Em uma análise crítica sobre a avaliação Zander e Tavares (2016), a partir de estudos clássicos, enfatizam que até a década de 1970 no Brasil não havia sequer um sistema de ensino unificado. Ressaltam ainda que, com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) houve a consolidação não do sistema de ensino conforme preconizava e detalhava níveis, modalidades, formas de funcionamento e gestão, mas, sobretudo, fixou-se um sistema de avaliação. Essa defesa se dá com base na afirmação que há fragmentação e, ao mesmo tempo, sobreposição de instâncias com excessivo controle burocrático sobre os professores, ao invés de acompanhamento.

Contudo, documentos do Ministério da Educação (MEC) sobre Planejamento educacional, remetem a criação de sistemas de ensino à década de 1930, por influência do movimento escolanovista – Manifesto dos Pioneiros, conforme descrito no próprio Plano Nacional de Educação (2001). Saviani (2008) em seu estudo sobre as políticas educacionais, também aponta para a criação do sistema

nacional de educação brasileiro à Constituição Federal de 1934. Mostra, no entanto, que o sistema em colaboração ente União, Estados, DF e Municípios fora criado, porém, os recursos previstos para as devidas instâncias não eram aplicados conforme o previsto.

De acordo com o documento “Sistema de Avaliação da Educação Superior – Bases para uma nova proposta de avaliação no ensino superior”, publicado no mês de março de 2004, é afirmado que, não que não houvesse um sistema avaliativo das IES anterior à década de 1990, mas, esse período passa a ser um marco pelo fato de que se deixa de ter um sistema de fora para dentro, aos moldes do governo ditatorial. O documento deixa explícita a criação do Programa de Avaliação Institucional das Universidades Brasileiras (Paiub) no ano de 1993, ainda antes da LDB 9394/96, sendo significativo enquanto sistema de avaliação e autoavaliação das universidades num processo mais democrático com o intuito de avaliar a totalidade: qualidade do ensino e instituições. Nesse caso, a adesão das IES era voluntária e, portanto, o sentido de competição entre elas ainda não era acirrado, como veio a ocorrer logo em seguida.

Conforme descrições de Minhoto (2016) a criação do Paiub ocorreu no ano de 1993, e na sequência, em 1996, deu lugar ao Exame Nacional de Cursos (ENC). Desse momento em diante passou a haver ranqueamento, que por sua vez, direcionava maior ou menor volume de recursos segundo a classificação das instituições participantes. Este exame, foi substituído pelo Exame Nacional de Avaliação de Desempenho de Estudantes (Enade) no ano de 2003/2004 junto à criação do Sistema Nacional da Avaliação Superior (Sinaes). Em 2008, foi instituída outra avaliação na educação superior, o conceito Preliminar de Curso (CPC), com atribuição de nota entre um e cinco, sendo cinco, considerado nível de excelência. O referido conceito

[...] é composto por diferentes variáveis, que traduzem resultados da avaliação de desempenho de estudantes, infraestrutura e instalações, recursos didático-pedagógicos e corpo docente. As variáveis utilizadas em sua composição foram retiradas do Enade, incluindo o Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado (IDD) e o questionário socioeconômico – e do Cadastro de Docentes 2007 (MEC, 2017, p. 1).

Conforme afirmamos anteriormente, as avaliações cumprem uma função importante frente aos processos de ensino-aprendizagem e assim podemos perceber que, anterior à década de 1990, havia uma lacuna no sistema de ensino com relação a falta de avaliações em parâmetro nacional. Após 1990, quando as avaliações passaram a existir de maneira mais sistemática no país, elas foram diretamente vinculadas ao controle do Estado com financiamentos balizadas por exigências de organismos multilaterais como o Fundo Monetário Internacional (FMI); Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (Unesco) etc.

Diante disso, forçou-se que as Instituições buscassem, como que numa corrida desenfreada, alcançar os objetivos em vista de uma melhor posição no ranking, visto que ele representaria níveis de qualidade. Desse modo, a pressão dessas avaliações chega aos estudantes, mediada pelos docentes, com poucos questionamentos, se uma avaliação melhor, segundo os requisitos do MEC, significa melhor aprendizagem e melhor educação. Outro fator, é que se antes havia falta de avaliação para verificar como estava a educação brasileira, e naquele momento passou a haver professores confusos em meio a tantas avaliações diferentes no ensino básico e superior, sem contar a pressão do ranqueamento nos cursos de Graduação e Programas de Pós-Graduação. Diante disso, se faz necessário, junto às avaliações, estabelecer formas de acompanhamento para que o ato avaliativo seja muito mais do que elevar *status* de um lado, e gerar mal-estar de outro.

Em se tratando da avaliação do processo ensino-aprendizagem, Demo (2002, p. 17) admite que avaliar significa escalonar e classificar, pois há uma escala de contraste, um ponto de referência. “Avaliar é classificar, mas podemos encontrar razões pedagógicas e éticas para proceder desse modo, em particular para garantir tanto melhor a aprendizagem do aluno”. Para esse autor, se a avaliação não é classificatória, não é avaliação, contanto, fica entendido que não se trata apenas de classificar. Hoffmann (2010), em especial, quando trata da avaliação que intitula como Mediadora, combate a ideia de avaliação como classificação, enfatizando que se assim for, ela funda-se na competição e no individualismo. Entretanto, ambos autores e estudiosos do tema apresentam vários pontos em comum no sentido da

ética, do não controle, do não julgamento final e da construção da democracia como ideias relevantes quando se trata de avaliação discente.

Outra concepção importante trazida por Demo (2002) é que a avaliação não consegue apagar a clivagem social, pois a relação de classe social está sempre presente e não há como apagar. E, diz mais: não se pode fazer de conta que se avalia, assim como também, deixar de avaliar significa classificação prévia, no sentido de empurrar para fora sem avisar. Nesse aspecto concordamos com o autor, pois, o fato de fazer de conta que se está avaliando implica em superficialização ou camuflagem de algo sério, que tem a ver com a qualidade do ensino e da educação; significa abrir mão de verificar onde deveríamos chegar segundo os objetivos propostos para, em seguida rever concepções, metodologias e técnicas do ensino-aprendizagem.

Desse modo, seria o mesmo que negar aos educandos (as) saberem em que ponto da caminhada estão e, por parte dos educadores (as), perceberem até onde conseguiram fazer a caminhada com os seus; o que faltou; o que foi em demasia; o que precisaria ser alterado e discutido enquanto PPC da instituição; e, principalmente como melhorar. Freire (1987) defende que não há transmissão e sim ressignificação e reconstrução do conhecimento; nesse aspecto, a avaliação humanizadora e problematizadora, sob sua ótica, ganha sentido quando o processo de ensino-aprendizagem está associando à defesa de princípios democráticos, rejeitando práticas avaliativas domesticadoras.

A partir de nossas observações e vivências relacionadas à avaliação nas referidas instituições trazemos algumas reflexões no intuito de gerarem outros debates e percepções. Uma constatação primeira é de que, em um processo contínuo de avaliação na atividade docente, as marcas de classe são profundas e perceptíveis. Ao se tratar da formação em Pedagogia, os (as) educandos (as) revelam nas várias formas de linguagem o lugar a que pertencem: são empobrecidos (as), trabalhadores (as), e assim, o linguajar e o vocabulário remetem ao universo de trabalho (precarizado), ao esforço pela sobrevivência, aos conflitos familiares, ao pouco salário mínimo, à condição em que se encontram as escolas públicas e creches, ou, à falta destas para seus filhos (as).

O que isso teria a ver com avaliação das disciplinas que cursam essas alunas? Tudo, podemos afirmar, se entendemos a avaliação no sentido de ser ponto de recomeço e de traçar medidas e estratégias frente ao ato pedagógico. À vista disso, há que se considerar como essas alunas chegam ao curso (ponto de partida com relação ao acúmulo teórico); quais os seus anseios, limitações e proposições. Acima de tudo, perguntar-se como podem fazer a caminhada de aprendizagem que, na grande maioria dos casos, destoa de suas vivências cotidianas. Das turmas observadas a grande maioria dos discentes trabalha durante o dia e estuda à noite. No caso da EaD, a escolha desta modalidade também se deu pelo fato de conciliar trabalho e estudo. Em geral os trabalhos formais são de atuação no comércio local ou setor de saúde público e privado.

No caso da modalidade presencial, nossas observações mostram que é possível trabalhar com as turmas fazendo ajustes e apontamentos sobre os modos como se dão as formas de avaliação e, nesse processo ir ouvindo, percebendo as alunas, sobretudo observando. Da parte delas, o comportamento mais expressivo tem sido, ainda, de negação frente à palavra Avaliação, não demorando para ser expresso: PROVA?!, Professora! Uma das percepções recolhidas no processo investigativo quando se dialogava sobre a avaliação era mais ou menos a seguinte: “anda logo professora, diz aí como vai ser a prova e termina com esse sofrimento”. Naquele momento buscava-se discutir o significado da avaliação e então, alguém demonstra, que se é para ser algo penoso, que se faça logo. Na perspectiva de explicar o significado da avaliação como parte fundamental do processo pedagógico, outra frase dita por outra aluna explicitava que “falar sobre avaliação é bonito, mas o sentido dela é ferrar com os alunos”. Estas frases foram decepcionantes frente às tentativas de construir um processo mais dialógico e horizontal frente às avaliações.

Mais do que tomar o fato como decepcionante, em nossa compreensão, indica que parecem poucas as ocasiões em que o conjunto de professores (as) do curso têm refletido sobre avaliações com as turmas, no sentido de ele ser um ato necessário e de crescimento de alunos e professores: um ato de averiguação para mudar de rota, se necessário, conforme aponta Luckesi (2008).

Um segundo ponto a considerar é que a maneira como são efetuadas as avaliações num curso como o de Pedagogia – que forma pedagogos (as), sendo que muitos atuarão como professores (as) – deveria ser um instrumento metodológico para os alunos poderem se embasar futuramente, não como cópia, mas como um referencial de avaliação. O terceiro aspecto que pontuamos como relevante é que não tomar as avaliações como objeto pedagógico no próprio curso demonstra mais que uma fragilidade, uma contradição, no processo de ensino que forma professores (as). Mais uma vez nos servimos dos estudos de Garcia (2009) que referendam essas afirmações, pois o estudioso, amparado em estudos clássicos, descreve que as formas de avaliação dos professores do ensino superior influenciam fortemente nas abordagens de aprendizagens e na maneira de dedicação aos estudos.

Segundo o que observamos e acompanhamos nas turmas presenciais do curso de Pedagogia, os instrumentos avaliativos são diversos, compreendendo: trabalhos dissertativos e descritivos, individuais; trabalhos em grupo com apresentação para o coletivo usando PowerPoint ou outro formato como cartaz, teatro, jogral, paródia; sínteses individuais; fichamentos; desenvolvimento de projeto de pesquisa, planos de aula e PPC, artigos científicos, resumos, resenhas entre outros, de acordo com o que pedem as ementas das disciplinas. Provas com questões objetivas de pergunta-resposta ou de múltipla escolha são mais raras de serem utilizadas, o que por inúmeras ocasiões leva alunos de outros cursos expressarem que Pedagogia não é um curso sério porque “não faz prova”, como se houvesse um tipo de prova válido e importante diante do que se busca aprender e ensinar no curso.

Diante desse fator, pode ser dito que é preciso ter paciência e não desistir de ir construindo outra concepção sobre a avaliação, seus procedimentos e sua necessidade, mesmo que seja necessário retomar sempre com alunos e entre professores, em vista da possibilidade de uma avaliação mediadora conforme define Hoffmann (2003). A autora assim define a avaliação mediadora: ao invés de sucesso no molde tradicional de escola, o desenvolvimento máximo possível; no lugar de memorização, aprendizagem; notas altas serem substituídas por compreensão; obediência dar lugar ao questionamento; e, ao invés de passividade, participação.

Considera-se, no entanto, que desconstruir a ideia de um método avaliativo conhecido e utilizado ao longo da vida escolar não é tarefa tão simples; remete a estudar sobre o assunto e sobre concepções de educação e de didática no caso dos professores (as).

O processo de avaliação no curso de Pedagogia à distância, no caso da Instituição de Educação Superior privada aqui analisada, se dá quase que exclusivamente por provas de múltipla escolha que visam aprovação ou reprovação através de uma pedagogia dos resultados, dando ênfase aos dados quantitativos. A Pedagogia, enquanto espaço caracterizado pela multiplicidade de experiências e de diversidades não poderia negar a pluralidade no processo avaliativo, mas, o que vemos, são elementos da prática avaliativa tradicional presentes na formação de professores e professoras nesse caso.

Esse fato ocorre, mesmo e apesar, da proposta de avaliação ser descrita no PPC do curso como progressista devendo ser inclusiva, qualitativa e emancipatória, com vistas a romper com o modelo avaliativo desigual, excludente, autoritário, conservador e hierárquico. As provas objetivas prevalecem nessa IES e são utilizadas como único instrumento no processo avaliativo. Nos cursos de Pedagogia são quatro encontros presenciais para cada disciplina, e, desses, três são para provas avaliativas evidenciando a prevalência na avaliação classificatória da aprendizagem. Parece ser mais rápido ou de melhor aplicabilidade, que por sua vez, implica em menos tempo para correções e, menos espaço para questionamentos. Desse modo, os pedagogos (as) formados num curso cuja prática avaliativa se dá conforme o descrito serve como embasamento teórico-prática para os futuros professores, uma vez que foi a experiência que tiveram e que “funcionava” no curso de graduação.

Outro fator percebido nas observações é que há um silenciamento dos trabalhadores e trabalhadoras da IES, referente às discussões acerca do referencial teórico-metodológico sobre avaliação na Educação Superior. Dessa maneira, a avaliação é diretamente vinculada a uma nota, passando a ser a motivação das estudantes para memorizar os conteúdos dos livros e apostilas recebidos no curso. Caso ocorra a reprovação se faz necessária a solicitação de nova avaliação,

mediante pagamento, cujo instrumento permanece sendo o mesmo. Uma aluna do 6º semestre do curso de pedagogia nos relata que:

Comparando com as avaliações do ensino presencial, posso dizer que são muito semelhantes, ou seja, totalmente quantitativas. Uma das diferenças, e talvez a mais importante, é com relação ao professor: na presencial apesar de termos mais de um professor, há aqueles que avaliam o aluno ao longo de seu processo e há outros que apenas aplicam provas, corrigem e dão as notas, porém isso não ocorre no ensino à distância, pois a avaliação é corrigida muitas vezes por quem nem é um professor (Aluna A, 2017).

As práticas avaliativas que a aluna descreve são realizadas nas Instituições Superiores que oferecem cursos à distância com a presença de tutores (as) e não de professores (as). Isso ocorre na grande maioria dos casos, pois os tutores (as) contratados (s) não necessariamente possuem formação acadêmica para trabalhar nesse nível de educação e conferem as respostas segundo gabaritos preparados por uma equipe técnica. Na instituição observada foram percebidos vários erros nas respostas dos gabaritos, e, ao questionar, revelou-se uma dissonância entre o poder – de percepção – de uma tutora versus o saber de um (a) professor (a). Nesse caso, a pergunta que fica é sobre a qualidade da educação oferecida a “baixo-custo” para alunos e alunas, ademais, as avaliações servem para quali-quantificar o quê mesmo?

A fala de outra aluna que estuda em EaD enfatiza o comprometimento de discentes e docentes para que haja aprendizagem:

Vejo a EaD como uma modalidade de ensino que exige muito comprometimento e dedicação do aluno. Nos encontros presenciais é possível o diálogo troca e partilha de conhecimentos. O ensino a distância com o apoio das tecnologias trouxe oportunidade do aluno definir seus horários de estudos tendo acesso assim ao ensino superior. A qualidade desse ensino será tão boa quanto o ensino presencial quanto de fato se tem alunos e professores/tutores comprometidos. (Aluna B, 2017).

Mas, será que somente o comprometimento basta? Qual a qualificação dos profissionais? Como podem trocar experiências? Qual o projeto educacional da Instituição? Que concepção de avaliação têm os profissionais? Os professores possuem um importante papel nos processos de materialização da avaliação na

educação superior, podendo contribuir para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, dos currículos, dos cursos e instituições. A questão é quais tipos de avaliações promovem e permitem a construção do conhecimento significativo. E, além disso, é preciso ter espaço para que ocorra diálogo nos encontros presenciais ao invés de se restringir à aplicação de provas. Outro ponto a ser considerado é referente ao Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, uma vez que a avaliação reflete a concepção de educação e de ensino. Saul (1988) e Hoffmann (2010) nos auxiliam a refletir sobre perspectivas de avaliação não meramente mensuráveis, quantitativas e excludentes. As autoras sugerem processos democráticos, mediadores e emancipatórios e, para tanto, não pode ser algo autoritário/indiscutível e não questionável, tampouco instrumentos mecanicistas.

Considerações finais ou: O que temos aprendido-ensinado no processo de avaliação?

Na perspectiva de retomar o objetivo proposto nesse ensaio, destacamos aspectos considerados relevantes nos processos avaliativos de ensino-aprendizagem na educação superior desde nossa perspectiva de professoras em início de carreira em duas IES de naturezas distintas quanto ao formato administrativo – privada e pública – assim como, distintas com relação à natureza acadêmica (Universidade e Faculdade). O estudo não buscou comparar ou aproximar as IES em questão, apenas focalizou como ocorrem as avaliações e a nossa inserção com percepções e práticas nos cursos de Pedagogia, um em EaD e outro presencial.

Um primeiro aspecto a destacar é o fato de que, quando deu-se o início da atuação docente, havia mais insegurança com relação a como proceder frente às avaliações do que relativo às metodologias de ensino no caso da educação presencial¹, pois não houve momento de socialização ou de explicações sobre como se costumava proceder. Logicamente buscou-se conhecer o PPC do curso, sobretudo sobre o que tratava das formas de avaliação, entretanto a avaliação era conceituada e tratada de forma genérica, como é típico desse tipo de documento.

Esperavam-se maiores explicações e/ou conversas por parte da chefia, mas o ritmo de trabalho parecia não permitir, ou os cursos não têm cuidado dos professores novos que chegam, independente de titulação e de experiências

anteriores. Fica a pergunta: como tem sido feita a inserção de docentes que ingressam nos cursos de educação superior? Nossa experiência mostra que o fato de ter sido aprovado (a) para tal é um pressuposto de saber em todas as dimensões da vida universitária e, não é caso. Ademais, o campo de vaidades do ambiente universitário é um impeditivo para diálogos mais francos, tanto para oferecer contribuição, quanto para aceitar, em muitos casos.

No caso da EaD o problema maior diante da aplicação das provas objetivas foi o fato de, como tutora, perceber erros grotescos nos gabaritos, bem como equívocos conceituais por parte de quem havia elaborado a prova. A questão que surgira foi: como uma tutora quer questionar o que foi feito por um (a) professor (a)?

Diante disso, fomos pondo em prática as avaliações de acordo com nossas concepções; fazendo e refletindo, buscando perceber se era esse o caminho, nem sempre tendo o resultado esperado que seria: a avaliação ser um processo formativo para docentes e alunos (as), pois as turmas, tanto ingressantes quando concluintes nas IES, não estavam acostumadas a conversar sobre avaliação. Quando apresentado o plano de ensino na primeira aula do semestre, constando formas de avaliação, e perguntando o que achavam, o silêncio era geral. Da mesma maneira, quando entregue as avaliações² com comentários individuais escritos, e pedido para dizerem algo sobre, questionando ou comentando a nota ou os apontamentos, pairava novo silêncio.

Quando era explicado como seria a avaliação, marcando datas específicas ou prazos de entrega, o que era expresso foi no sentido de “diga logo como será para acabar com o sofrimento”. Preferiam “se livrar logo” do que ponderar e interferir na forma de avaliação. Em nosso entendimento isso ocorria porque não tem sido costume da maioria dos docentes abrir diálogo sobre as avaliações com os (as) alunos (as). Assim, eles (as) esperam que o (a) professor (a) é quem diga. Logicamente, a avaliação é tarefa docente, mas não pode ser encarada como apenas uma função de controle (do professor), assinala Libâneo (1994).

Tomando como exemplo, quando o trabalho avaliativo da disciplina deveria ser a produção de um esboço de PPP com uma turma e com outra um esboço de Projeto de pesquisa uma das grandes preocupações das alunas era com relação à

nota e não com o que estariam e deveriam apreender ou compartilhar desde suas experiências. Podemos responsabilizar as alunas por pensarem dessa maneira? Não, é a resposta. Elas foram levadas a essa concepção ao longo de suas trajetórias. A questão é: como podemos ir desconstruindo tal concepção, embora se tenha que ter uma nota ou conceito, mas, a quantificação não deve ser o aspecto central. A avaliação, segundo Hoffmann (2003), deve ser minimamente uma referência mediadora do processo de ensino-aprendizagem, não é o ponto final. Na mesma perspectiva, Libâneo (1994) pontua que a avaliação do processo ensino-aprendizagem deve ser algo que abra para a reflexão entre alunos (as) e docentes.

A provocação sempre feita de nossa parte, com as turmas presenciais no sentido da avaliação ser um processo que visa emancipação é: como podemos e deveremos fazer nas escolas quando estaremos ou já estamos atuando? Como podemos iniciar a mudar práticas escolares de forma coletiva, mesmo que se inicie em duas professoras/educadoras? Consideramos pertinente sempre mostrar que é possível mudar, negando o fatalismo, como bem nos ensina Freire (1987). Explicitando uma concepção de avaliação que não nega a diversidade de saberes e reafirma a oposição ao fatalismo, este autor compreende que “Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas, sem o embate, a esperança como necessidade ontológica, se desarvora, se desendereça e se transforma em desesperança” (FREIRE, 1994, p.11).

A pesquisa nos mostrou, enquanto docentes, que precisamos superar uma lógica de notas altas como sendo o mesmo que qualidade ou aprendizagem. Como afirma Demo (2002), um dado nunca esgota a realidade pois é preciso interpretá-lo. Por vezes professores preferem mensurar trabalhos com notas altas, muito altas, para ficarem “de bem” com a turma e nesse caso não estão sendo sinceros tampouco contribuindo com os alunos, contudo, não podemos confundir avaliação sincera com amargura. Mais uma vez Demo (Op. Cit) nos ajuda na compreensão de que convivemos muito mal com a crítica como docentes, e assim, o que podemos esperar dos alunos (as)? A crítica não é elogiosa diz ele, mas também não pode danificar, destruir e arrasar.

Durante a pesquisa acompanhamos processos de avaliação em seminários coletivos e TCC's onde por vezes ocorria um “desfile de dez” em trabalhos bastante

falhos. Nesse caso se trata de protecionismo? De não fazer um bom trabalho como docente orientador (a) e escamotear as suas próprias falhas atrás de uma nota dez para impedir questionamentos dos colegas? E, esse aluno que recebe dez conseguirá ser dez nos processos seletivos e concursos que terá pela frente? Consegue enfrentar o cotidiano sendo dez em tudo? Essa ponderação nos leva a constatar o sentido formativo ou deformativo das avaliações quando não tratadas com a devida seriedade.

Conforme enfatizam Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) não se pode abandonar as estratégias no processo de ensino-aprendizagem, pois, elas são a razão da avaliação. Assim, a avaliação não pode ser tida como um ato isolado, para descrever uma nota/conceito, devendo estar presente em todos os fazeres docentes, em especial em sala de aula e encontros de orientação de alunos. Quando se muda de estratégia de ensino (plano b ou c....) é porque se avaliou e se achou necessário fazer alteração.

A avaliação sincera mostra o caminho e o processo do aprendizado. Não se avalia por avaliar, ou porque “é um mal necessário”. Avalia-se porque faz parte de todo o processo de ensino, de aprendizagem ou aprendizado. Uma das estratégias utilizadas frente aos desafios de sermos docentes, sempre em autoavaliação, foi tratar de como são ou estão as avaliações nas escolas em que são desenvolvidos os estágios por parte dos (as) alunos (as). Assim, os elementos colocados por eles (as) não foram poucos, inclusive foi dada ênfase à falta de preparo dos profissionais e ao fato da não aprendizagem por parte dos alunos. Com essa deixa, aprofundaram-se as discussões sobre formas de avaliação e o seu sentido para logo na sequência chegar ao ponto: “... e, como agimos nós com relação à avaliação?; “como agiremos nós quando professoras dessas escolas?” “como podemos mudar, quando necessário?”

Talvez a pergunta mais inquietante colocada reiteradamente frente às avaliações das escolas de educação básica, que por sua vez, remete às práticas de futuras docentes e, também como docentes das disciplinas nas IES era: como estamos nos preparando para sermos docentes? Como são nossas práticas frente à educação de qualidade preconizadas nos documentos oficiais desde o nosso compromisso agora de estudantes? Nesse caso, tratamos a avaliação segundo as

concepções de Hoffmann (2010) destacando que ela remete ao aluno, à educação e à sociedade; que deve ser tratada como capacidade de interação com o mundo; como tomada de consciência para a ação, implicando em valores, organização curricular, preceitos metodológicos etc.

Isso, porém, não é um ponto final da discussão, mas, gerador de uma reflexão que proporciona pensar por um determinado tempo e, melhor ainda, trazer outros elementos. O fato de estarmos na posição de professoras em um dado momento diz uma posição aparentemente superior à do aluno – que é a exigência de ser mestre - e, por isso, a nossa postura no todo da docência pode dizer muito sobre os momentos de avaliar formalmente (embora se deva avaliar e autoavaliar a cada aula).

Freitas (1995) nos deixa como inquietação³ e busca frente à avaliação: mais que verificar o que se aprendeu, perceber como aprendeu, que hipóteses surgiram, lembrando que o aluno (a) não pode ser expropriado do processo pedagógico. Avaliar, para o autor, deve significar correção dos rumos da aprendizagem. Outra questão que temos de ter presente como docentes, é sermos eternos estudantes, ou estaríamos sendo incoerentes com a concepção de educação segundo Brandão (1983), que defende a aprendizagem durante a vida toda.

Isso implica em humildade para rever a prática pedagógica no contexto avaliativo e demanda amplo conhecimento específico das relações presentes, muitas vezes subjetivas. As notas resultantes de provas e trabalhos são decorrentes da tarefa docente, que é vinculada a normas, propostas, currículos, que por sua vez, respondem ao MEC. No entanto, é fundamental a compreensão docente com relação a seu compromisso enquanto tal. Em termos freirianos, uma educação libertadora-emancipadora exige avaliações também neste sentido, com honestidade, sinceridade e coerência por parte dos professores. Nesses termos Freire (2004) trata da corporificação das palavras pelo exemplo enfatizando que os professores só podem cobrar aquilo que também fazem.

Assim, para sugerir possíveis debates e reflexões, ficam algumas questões inquietadoras: qual o tempo para docentes estudarem e continuarem a sua formação de pós-graduação, de participação em eventos científicos de suas áreas de conhecimento? Qual o tempo para troca de experiências no âmbito das IES? Qual

o tempo para pensarem e repensarem avaliações? Como têm se dedicado a este tema, visto que a prática de avaliar está presente sempre em seus cotidianos de trabalho? Que medidas têm sido adotadas? O PPP de cada curso apresenta e trata de forma clara esta problemática? Os cursos, em suas coordenações, têm feito reflexões e ponderações sobre avaliações e seus resultados para além do que exigem as instâncias superiores?

Nesse sentido, avaliar significa refazimento constante de práticas e autoavaliação enquanto professores (as). Nesse aspecto, são necessários momentos de formação-socialização do que estamos fazendo enquanto colegas, cursos e Instituição para deixarmos de lado a busca por “receitas” como se elas existissem e tivessem validação em todos os lugares e da mesma maneira. Mais que isso: é preciso uma compreensão do papel formativo da avaliação por parte dos profissionais em vista de não abandonarem as avaliações por medo de serem “professores tradicionais” ou, de fazerem avaliações tão “leves” que fazem de conta e mascaram resultados como se todos estivessem indo muito bem, quando não estão.

Com relação às avaliações institucionais, há de se questionar se elas têm servido a um projeto de desenvolvimento de ciência e conhecimento para o Brasil ou para a subordinação a outros países. Além disso, em havendo uma classificação, são necessárias metas com orçamento em vista de superação de lacunas estruturais e da formação oferecida. Em nosso entendimento esse aspecto remete a tomar partido em defesa e manutenção da educação pública, de sua estrutura e de seus profissionais. Se as avaliações têm mostrado um cenário complicado na educação, está mais que na hora de perceber porque estamos com os mesmos problemas há tanto tempo, ao passo que a responsabilização tem recaído sobre os professores/as.

Referências

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Braziliense, 1983.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: lei no 9.394, de 20 de dezembro

de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm . Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Ministério da educação**. Disponível em: <https://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2019.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) determina diretrizes, metas e estratégias para a política educacional no período de 2014 a 2024**. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2019.

DEMO, Pedro. **Mitologias da avaliação**. De como ignorar ao invés de enfrentar os problemas. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. ed. Especial. Brasília: ANCA, 2004.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 6. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

GARCÍA, Carlos Marcelo. O Professor Iniciante, a Prática Pedagógica e o Sentido da Experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores**. Belo Horizonte, v. 02, n. 03, p. 11-49, ago./dez. 2010. Disponível em: <O%20professor%20iniciante,%20a%20pr%Etica%20pedag%F3gica%20e%20o%20sentid o%20da%20experi%EAncia%20(1).pdf> Acesso em: 14 jan. 2019.

GARCIA, Joe. Avaliação e aprendizagem no ensino superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1489/1489.pdf>. Acesso em 15 jan. 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora**. Uma prática em construção. Da pré-escola à universidade. 23. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

_____. **Avaliar para promover**. 13. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. (coleção magistério).

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**. Estudos e proposições. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

MINHOTO, Maria Angélica. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís

Moura (Orgs.). **Políticas educacionais**. Conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 147-168

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **O que é o conceito preliminar de curso?** Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/pec-g/127-perguntas-frequentes-911936531/educacao-superior-399764090/13074-o-que-e-o-conceito-preliminar-de-curso>>. Acesso em 21 abr. 2017.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas**. Uma leitura desde o campo democrático e popular. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2001.

SAUL, Ana Maria A. **Avaliação emancipatória, desafio à teoria e a prática de avaliação e reformulação de currículo**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

SAVIANI, Dermeval. Política educacional brasileira: limites e perspectivas. **Revista de Educação PUC-Campinas**. Campinas, n. 24, p. 7-16, junho 2008.

SISTEMA DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR. Texto, 2004. Disponível em <[Documents/Sistema%20Nacional%20de%20Avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Superior%20\(Sinaes\)%20bases%20para%20uma%20nova%20proposta%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20superior.pdf](#)>. Acesso em 12 jan. 2019.

THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

TROJAN, Rose, Meri. Políticas educacionais na América Latina e os impactos da globalização. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Políticas educacionais**. Conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 47-73.

ZANDER, Katherine Finn; TAVARES, Taís Moura. Federalismo e sistemas de ensino no Brasil. In: SOUZA, Ângelo Ricardo; GOUVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Taís Moura (Orgs.). **Políticas educacionais**. Conceitos e debates. 3. ed. Curitiba: Appris, 2016. p. 97-120.

Notas

¹ Aqui não cabe tratar da EaD, pois a tutora não ministrava aulas e as avaliações eram com provas objetivas somente e já estavam prontas, restando apenas a aplicação e a conferência com os gabaritos.

² Nesses casos nas disciplinas de Didática III e IV e, Metodologia da Pesquisa em Educação.

Sobre as autoras

Isaura Isabel Conte

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), docente na Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

E-mail: isaura.conte@unir.br. Orcid: 0000-0002-5600-6984

Fernanda dos Santos Paulo

Doutora em Educação pela Universidade do Vale do Rio do Sinos (Unisinos),
docente da Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc).

E-mail: fernandaeja@yahoo.com.br Orcid: 0000-0002-8022-9379

Patricia Rutz Bierhals

Doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e
docente na rede pública de educação.

E-mail: patriciabierhals@yahoo.com.br Orcid: 0000-0003-0843-9098

Recebido em: 21/12/2018

Aceito para publicação em: 10/01/2019