

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Flávia Renata Pinto Barbosa

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
teoria e prática em questão**

Porto Alegre

2011

Flávia Renata Pinto Barbosa

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
teoria e prática em questão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora:
Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe

Linha de Pesquisa: Universidade: teoria e prática

Porto Alegre
2011

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)

B238a Barbosa, Flávia Renata Pinto

Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão / Flávia Renata Pinto Barbosa; orientadora: Elizabeth Diefenthaler Krahe. – Porto Alegre, 2011.

124 f. + Apêndices.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Professor. 2. Formação. 3. Avaliação da aprendizagem. 4. Prática pedagógica. I. Krahe, Elizabeth Diefenthaler. II. Título.

CDU – 371.13

Bibliotecária Neliana Schirmer Antunes Menezes – CRB 10/939 neliana.menezes@ufrgs.br

Flávia Renata Pinto Barbosa

**AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES:
teoria e prática em questão**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul para obtenção do título de Mestre em Educação

Aprovada em 16 de mar. 2011.

Profa. Dra. Elizabeth Diefenthaler Krahe – Orientadora

Profa Dra. Méron Campos Bordàs – UFRGS

Profa Dra. Maria Elly Genro – UFRGS

Prof. Dr. Hamilton de Godoy Weilewicki – UFSM

Prof. Dr. Pedro Demo – UnB

*Para Márcio e Tânia, a origem de tudo.
Para Fabiana e Flávio meus companheiros.
Para Tereza, já distante fisicamente, e Keli minhas estruturas.*

AGRADECIMENTOS

Ao encerrar esta etapa de minha vida acadêmica quero agradecer...

... aos meus familiares que sempre de me deram apoio em minhas escolhas e nas etapas de muito trabalho de minha vida. Vocês foram cada um dos meus pilares a me sustentar;

... ao meu incansável amor, que nos momentos mais difíceis de sua vida, soube ser compreensivo comigo, me auxiliando nesta etapa de construção intelectual. Obrigada por tudo Douglas;

... à grande pesquisadora, mestre e mulher que tive ao meu lado, a me orientar na construção desta dissertação. Prof^a Elizabeth Krahe: obrigada pela oportunidade, pela incansável paciência, pelo enorme aprendizado proporcionado;

... aos meus amigos, colegas e tantos outros sujeitos que ao longo desta caminhada direta, ou indiretamente foram peças chave nesta construção.

... aos estudantes e professores, sujeitos desta pesquisa. Sem suas colaborações não haveria sentido esta dissertação.

O poema

*Uma formiguinha atravessa, em diagonal, a página ainda em
branco. Mas ele, aquela noite, não escreveu nada. Para quê?
Se por ali já havia passado o frêmito e o mistério da vida...
(Mário Quintana)*

RESUMO

A dissertação, *Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: teoria e Prática em Questão*, desenvolvida na Linha de Pesquisa: Universidade Teoria e Prática, busca discutir dois temas centrais para a educação: a avaliação da aprendizagem e a formação de professores. Constitui-se de uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de investigar a concepção e prática a respeito do processo de avaliação da aprendizagem na formação inicial de professores em cursos de licenciatura, tendo como foco principal a preparação do licenciado para avaliar. Leva em consideração a importância dos temas abordados e a necessidade de discutir, questionar e refletir sobre o processo avaliativo no ensino superior, especificamente no momento da formação dos professores, tomando por base teórica autores como Hoffmann, Luckesi, Lüdke, Cunha, Freire, Tardif, Krahe, Enricone, dentre outros. Busca saber como os alunos das licenciaturas se constituem como professores avaliadores e o que interfere pontualmente nesta formação, focando a relação do futuro docente, no tempo de preparação, com as concepções e situações de avaliação, considerando o discurso e o exemplo docente (a teoria e a prática) como elementos influenciadores desta formação. A pesquisa focou dois cursos de licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Matemática e Letras, tendo como sujeitos de pesquisa estudantes e professores destes cursos. Após análise dos dados constatou-se que a temática da avaliação da aprendizagem é pouco importante como elemento curricular constituinte da preparação docente nos cursos de licenciatura pesquisados. Como prática do ensino superior a avaliação segue conservadora, centrada no professor e preocupada com o seu caráter formal: provas, notas e certificação, ainda que de forma isolada tenham sido encontrados exemplos de formadores que adotam práticas avaliadoras formativas. É presente na preparação dos docentes a simetria invertida, ou seja, o aprendizado na posição inversa a que irá atuar no futuro, concretizando fortemente o exemplo da prática avaliativa dos formadores, longe do propugnado na atual legislação de formação docente e teorias da avaliação contemporânea.

Palavras-chave: **Professor. Formação. Avaliação da aprendizagem. Prática pedagógica.**

ABSTRACT

The dissertation, *Learning Evaluation in Teacher Training: Theory and Practice In Question*, developed in Research Area: University – Theory and Practice, aims at discussing two central themes for education: learning evaluation and teacher training. It is a qualitative research, seeking to investigate conception and practice concerning the learning evaluation process in the initial training of teachers within courses of study which award the licentiate degree, focusing mainly on the preparation of the licentiate to evaluate. It considers the importance of the approached themes and the necessity to discuss, to question and to reflect on the evaluative process in Higher Education, specifically at the moment of teachers' training, taking as a theoretical basis authors such as Hoffman, Luckesi, Lüdke, Cunha, Freire, Tardif, Krahe, Enricone, among others. It seeks to know how students pursuing a licentiate degree constitute themselves as evaluator teachers and what incidentally interferes in this formation, focusing on the future educator's relation, in time of their preparation, to the conceptions and the circumstances of evaluation, considering the teaching discourse and example (the theory and the practice) as influential elements of this training. The research focused on two licentiate courses of the Federal University of Rio Grande do Sul (Universidade Federal do Rio Grande do Sul): Mathematics and Language, taking as research subjects this courses' students and docents. After analyzing the data, it could be perceived that the learning evaluation thematic has little importance as a curricular component of teacher training in the researched licentiate courses. As an Higher Education practice, evaluation is still conservative, teacher-centered and preoccupied with its formal character: examinations, grades and certification, albeit there have been found isolated examples of educators who adopt formative evaluative practices. Teacher's preparation involves inverted symmetry, in other words, learning in the opposite position of that which will be held in the future, strongly bringing about the docents' evaluative practice example, distant from what is predicated by the current legislation on teacher training and by contemporary evaluation theory.

Keywords: Teacher Training. Learning evaluation. Pedagogical practices.

SUMÁRIO

1 INICIANDO A DISCUSSÃO	11
2 EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE	14
3 POR QUE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?	23
4 CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE	31
5 POLÍTICAS E CURRÍCULOS PARA AVALIAR: o que sugere a legislação educacional?	42
6 CAMINHOS METODOLÓGICOS	57
7 OS RESULTADOS DA PESQUISA	63
8 CATEGORIAS DE ANÁLISE	67
8.1 O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA QUÊ SERVE?.....	67
8.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: o que se vive e se aprende sobre avaliar nas licenciaturas	74
8.3 IMPORTÂNCIA DADA PARA A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	86
8.4 O LICENCIADO COMO PROFESSOR AVALIADOR: A FORMAÇÃO ATRAVÉS DOS EXEMPLOS: a simetria invertida atuante	93
8.5 OS BONS EXEMPLOS	101
8.6 POSSIBILIDADES DE TRABALHO EXEMPLAR DENTRO DA SIMETRIA INVERTIDA	107
9 CONSIDERAÇÕES FINAIS	117
REFERÊNCIAS	120
APÊNDICES	125
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido	126
APÊNDICE B – Declaração	127
APÊNDICE C – Roteiro Para Entrevista-Semiestruturada	128

1. INICIANDO A DISCUSSÃO

Esta dissertação apresenta como temas centrais a Formação de Professores e a Avaliação da Aprendizagem, buscando delinear as relações desses dois temas recorrentes no cenário educacional, que aparentemente estão indiciados na formação docente, mas podem estar na prática envolvidos de forma tangencial.

Preparar professores para a ação docente tem sido uma questão muito discutida pelo fato desta preparação, invariavelmente, ser classificada como insuficiente devido aos desafios educacionais que se colocam na realidade escolar: além de conhecimentos teóricos os futuros docentes também precisam estar conscientes “[...] dos problemas que eles precisam resolver todos os dias, dos dilemas que enfrentam, das decisões que tomam, dos gestos profissionais que realizam.” (PERRENOUD & THURLER, 2002, p.17) .

Ainda sobre a questão da formação dos professores tenho defendido que há um aspecto desta que precisa ser discutido de maneira aprofundada: a avaliação da aprendizagem. Além de todos os desafios da preparação teórica e prática que entram em “choque” com a realidade escolar, acredito que é preciso discutir como tem, os futuros professores, sido preparados para exercer o momento da avaliação da aprendizagem de seus alunos, se é que esta tem sido uma preocupação nos cursos de Licenciatura. Suponho que resida aí mais um dos problemas da questão da preparação docente que precisa ser questionado e investigado.

Deste modo, pretendo então, investigar como tem sido abordada a temática da avaliação da aprendizagem no que diz respeito à sua prática e concepções no Ensino Superior, precisamente na formação docente, pensando no seu reflexo posterior na realidade escolar que o professor irá enfrentar ao chegar na escola, entendendo o momento da formação como crucial para instaurar rupturas ou continuidades na ação avaliativa do futuro professor.

Busco saber como os alunos das licenciaturas se constituem como docentes avaliadores e o que interfere nesta formação, tomando como ponto de partida o conceito de “simetria invertida”, constante no Parecer CNE/CP 009/2001¹:os futuros

¹ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciaturas e de graduação plena

professores convivem com a experiência docente durante muito tempo como alunos e dessa forma aprendem o ofício no lugar similar ao que irão atuar, só que na posição inversa. (CNE 009, 2001, p.30)

A partir disto, objetiva-se também, investigar através do olhar dos estudantes qual tem sido o discurso dos formadores de professores em cursos de licenciaturas (leia-se, neste caso, as licenciaturas que especificamente serão o foco desta pesquisa) sobre a avaliação da aprendizagem e como tem se dado a prática avaliativa destes docentes no âmbito da formação buscando saber se a maneira como concebem a avaliação - e o modo como a praticam - podem ou influencia os estudantes, futuros professores. Implica saber também o que as políticas educacionais e os currículos das licenciaturas mencionam sobre a “formação para avaliar”².

Auxiliam na problematização destas questões autores como Krahe, Hoffmann, Luckesi, Haydt, Demo, Sordi, Hadji e Méndez na área da avaliação. E na questão da formação de professores autores como Tardif, Freire, Gadotti, Krahe e Cunha. Conto, certamente com as reflexões de outros autores de ambas áreas que serão incorporados ao longo do texto.

A metodologia utilizada para esta investigação é a qualitativa, propondo a realização de um estudo de caso composto por dois cursos de licenciatura de uma Universidade Pública: Matemática e Letras. Os sujeitos de pesquisa são alunos e professores dos cursos escolhidos, valendo-se para a coleta de dados do uso de entrevistas semi-estruturadas e a análise documental. Os dados coletados contarão com a análise de conteúdo como ferramenta principal.

O texto desta dissertação está organizado da seguinte forma: uma breve apresentação (aqui exposta) seguida da primeira seção intitulada como “Experiências Avaliativas e a constituição docente” onde apresento minhas experiências avaliativas e o encontro com a Formação de professores.

² Cabe ressaltar que ao denominar “formação para avaliar” refiro-me a preparação dos futuros professores em relação ao processo de avaliação da aprendizagem. Tal preparação não necessita se caracterizar em disciplina específica, mas sim em abordagens, em práticas e conceitos abordados ao longo da formação.

A seção seguinte, cujo título é “Por que avaliação na formação de professores?”, traz a constituição do problema, a revisão bibliográfica e os apontamentos do tema de pesquisa.

Os caminhos metodológicos abordam as formas de proceder escolhidas para a realização da pesquisa e para o tratamento dos dados. Estes se encontram a partir do capítulo 7, que inicia a apresentação dos resultados da investigação realizada: a tessitura entre fala dos entrevistados, teóricos e considerações da autora buscaram ser tramadas nesta seção.

Por fim apresento as considerações provisórias que este trabalho me possibilita dizer: o aprendizado provocado por esta pesquisa, reflexões e as dúvidas que nos levam a outras pesquisas.

2. EXPERIÊNCIAS AVALIATIVAS E A CONSTITUIÇÃO DOCENTE

Início seção realizando duas questões que considero ser de suma importância para educadores e educandos, principalmente para refletir um pouco sobre o que somos enquanto profissionais e estudantes e por que assumimos determinadas posturas: como aprendemos a ser alunos/educandos? Como nos constituímos professor/educador? Parto destas duas perguntas para chegar a uma terceira, também central: Como nos tornamos professores avaliadores?

A constituição desses papéis é, certamente, carregada de subjetividade e particularidades que não me possibilita dizer a maneira única de como acontecem esses processos. No entanto, um aspecto ponderável é o de que aprender a ser aluno e a ser professor passa pelos bancos das instituições ensino, sem muitas vezes, nós mesmos refletirmos sobre isto. Imediatamente, então, sugiro que constituir-se como docente avaliador tem boa parte de contribuição nesta experiência educacional, mas principalmente de como as vivemos dentro das instituições de ensino.

Dedico-me, neste primeiro capítulo, a narrar um pouco da minha constituição enquanto aluna, que preparou a educadora e avaliadora Flávia e que conseqüentemente levou ao desejo de pesquisar.

Avaliar é uma ação que diz respeito à condição humana. A todo o momento avaliamos o que vestir, o que comprar, o que fazer, por exemplo, assim como avaliamos a nós mesmos, e aos outros a partir de critérios muito particulares. A ação de avaliar está em nossas vidas em diferentes ambientes e situações, conforme nos ensina Gadotti em Demo

Ora, o processo de avaliação não diz respeito apenas ao ensino e nem pode ser apenas reduzido à técnicas. Fazendo parte da permanente reflexão sobre a atividade humana, a avaliação constitui um processo intencional, auxiliado por diversas ciências, e que se aplica à qualquer prática. Podemos falar na avaliação das diversas atividades profissionais, bem como de uma empresa, de um programa, de uma política. (2008, p.IX)

A ação de dar valor ou valorizar pessoas ou objetos cerca-nos cotidianamente: avaliamos a partir de critérios que dizem muito do que somos, de

nossas expectativas em relação ao outro, de nossas concepções e experiências. Por definição a palavra avaliação, sob o olhar educativo é

Proveniente do latim *valere* significa ter ou dar valor a algo, validar ou tornar válido, digno. Avaliação refere a processos de construção de sentidos e conhecimentos sobre sujeitos, objetos ou coisas, atividades e instituições, colocados em relação educativa ou profissional durante determinado período de tempo. (LEITE apud MOROSINI, 2006, p.461)

Situando a prática avaliativa no campo da Educação, esta se traduz num elemento importante e essencial da prática docente, pois ocupa tanto funções pedagógicas, quanto sociais estando presente no dia-a-dia dos educadores. O sentido, no entanto, que desejo focar da ação de avaliar a aprendizagem dos educandos é o de conceber este ato como processo relacionado diretamente com as atividades de ensinar e aprender. Busco, então, para este projeto de pesquisa trazer a avaliação da aprendizagem para o centro da discussão da formação de professores, tomando-a conceitualmente como a ação que

[...] envolve um conjunto de procedimentos didáticos cuja finalidade é acompanhar o aluno em seu percurso de aprendizagem, durante o qual ocorrem avanços e/ ou retrocessos em múltiplas dimensões. Avaliar é acompanhar o processo de construção de conhecimentos. (HOFFMANN, 2008, p.52)

Partilho do pensamento de que avaliar, no âmbito educacional, é acompanhar a realidade dos educandos, seus avanços e retrocessos, sua caminhada cognitiva e principalmente as decisões e as atitudes que nós, enquanto docentes, tomamos. Assim, os temas centrais deste projeto perpassam a pessoa e a profissional que me constituo, tocando de forma subjetiva e intelectualmente o meu ser Educadora.

Nesta dissertação quero abordar a avaliação, partindo da sua condição humana e chegando a noção de prática docente “[...] *profundamente formadora, por isso, ética.*”³ (FREIRE, 1996, p.73), considerando-a como um processo que acompanha as ações de ensinar e aprender dentro e fora da sala de aula. O ato de avaliar então, se faz presente nas instituições de educação e está diretamente

³ Pedagogia da Autonomia.

embrenhado às maneiras de ser professor, bem como às formas de ser aluno, pois: “Tomamos decisões em sala de aula a partir do que somos e do que sabemos, porque avaliar revela nossas posturas diante da vida.” (HOFFMANN, 2008, p.161)

Cedo ou tarde, o processo de avaliar os conhecimentos que aprendemos entra em nossas vidas e começa a ter significados diversos a partir de nossas experiências. Nas instituições de ensino a avaliação da aprendizagem tem como figuras primordiais o professor e o aluno, que realizam este processo baseados em critérios que os constituem, por isso, distintos, muitas vezes. Neste sentido, pondero que a minha vivência, tanto como aluna quanto como docente pode ajudar a introduzir o problema de pesquisa e a justificar o porquê da escolha destes temas: partir da minha capacidade de avaliar proveniente da condição humana e chegar à questão da avaliação na formação de professores.

Enquanto aluna, minhas experiências com avaliação nunca foram traumáticas: nem genial, muito menos problemática, constitui-me em uma estudante que se localiza na faixa daqueles, antigamente, chamados de *cdf's*⁴: prestava atenção na explicação do professor, cumpria com meus deveres escolares, estudava para as provas e tirava boas notas. Possivelmente, estas características me fizeram lidar bem com o processo de avaliação escolar e penso que este é um fator relevante, pois diz muito de como sou hoje enquanto professora: ainda que tenha na memória muito clara a ligação forte da palavra avaliação com provas, disciplina e poder do professor, ritual que eu seguia corretamente, fui aos poucos me distanciando desta forma de avaliar conservadora e pensando sobre outras maneiras de perceber o conhecimentos dos alunos.

No entanto, conceber o ato de avaliar como um processo que acompanha o aprendizado não foi algo natural para mim. Ao longo da caminhada de aluna aprendi que avaliação era sinônimo de provas, notas e comportamento, sistema com o qual, gradualmente, aprendi a lidar: comportar-se bem era o cartão de visitas de uma aluna, enquanto que estudar era o complemento para um boa nota.

É claro que a certa naturalidade aqui referida não queria dizer que a prova de matemática, por exemplo, não me fazia suar as mãos. Provas, principalmente, como

⁴ Expressão chula, popular utilizada para identificar alunos dedicados aos estudos, há cerca de 15 anos atrás.

instrumentos avaliativos causam certo nervosismo, uma insegurança (até pavor), pois este é o momento em que está em jogo as nossas fraquezas e as nossas certezas, sob o olhar de um avaliador, no caso, o professor. Geralmente, a ação de avaliar o outro causa desconforto, principalmente ao avaliado, àquele que está na “vitrine” expondo em essência tudo aquilo que é, e por isso ao falar de avaliação, estamos nos referindo a um ato complexo e delicado, que exige critérios claros, ética⁵, justiça, Conforme afirma Luckesi (2000), implica principalmente acolher.

O ensino médio me trouxe uma experiência de disciplina e rigurosidade que se aproximava da prática avaliativa que aprendi a conhecer na escola: aluna de um colégio com filosofia militar, convivi com regras e controle intenso, refletidos nas avaliações. Estas se traduziam em provas carregadas de conteúdos que expressavam o status e o poder do professor, assim como o objetivo da instituição: o vestibular da Universidade Federal.

Lembro que “morria de medo” das provas de Física, pois eu apresentava dificuldades em entender os conteúdos, mas o professor não parecia estar preocupado em me auxiliar. Acredito, refletindo hoje, que, para aquele professor, era melhor até que eu não soubesse o que escrever para que sua posição de realizador de provas impossíveis e temidas pelos alunos continuasse.

Recordo também das difíceis “semanas de provas” que se constituíam de cinco dias consecutivos de provas de todas as disciplinas, realizadas por toda a escola, semelhante à estrutura do vestibular. Durante muito tempo estudava freneticamente para tentar realizar de maneira satisfatória os testes das disciplinas do Ensino Médio – Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Biologia, Química, Física e Língua Inglesa. Devo confessar que pelo excesso de assuntos, na maioria das vezes, memorizava os conteúdos ao invés de compreendê-los. Estas semanas de provas já eram nossa preparação tanto cognitivamente quanto psicologicamente para o vestibular, como já citei.

Não há como esquecer, certa vez, que devido à minha turma estar “colando” demais nas semanas de provas, o capitão – coordenador – fez uma troca aleatória dentre as seis turmas da escola, misturando alunos do 1º, do 2º e do 3º anos do

⁵ Por definição: conjunto de regras de conduta.

ensino médio, o que resultou em salas com alunos dos diferentes níveis. Essa medida, visando impossibilitar nossas colas, foi de grande pressão e ansiedade, pois o objetivo era impedir nosso “trapacear” nas provas e punir-nos, e não entenderam por que estávamos reagindo daquela forma.

Terminado o Ensino Médio, me preparava para enfrentar as provas do vestibular. Eu desejava ingressar no curso de Pedagogia, ainda que sem muita maturidade ou reflexão em relação a esta escolha: o desejo era entrar na Universidade e “sair viva” das provas do vestibular. A primeira vez que prestei vestibular não obtive sucesso devido a problemas de saúde que me impediram de completar as provas deste processo seletivo. Bem, a segunda tentativa foi de sucesso: no primeiro semestre de 2004 eu ingressei no curso de Pedagogia e daquele momento até hoje fui me apaixonando pela arte da docência.

Já no Ensino Superior, a prática avaliativa que convivi no momento da graduação me mostrou outro cenário que eu não conhecia: muitas leituras, diversos debates e discussões, muitos trabalhos e pouquíssimas provas, rotina que não igualmente se fazia fácil. Interessante ressaltar que, ao conversar com colegas e amigos de outros cursos, estes questionavam como era possível não fazermos provas no curso de Pedagogia. Não era incomum perguntarem: “como vocês sabem os conteúdos se não fazem provas?” confirmando minha vivência da Educação Básica, aprendi que as provas têm este caráter de legitimar saberes e de serem tomadas como avaliação - processo mais amplo que a primeira. Até hoje, depois de concluído o curso, é forte o ideário das outras licenciaturas em relação à Pedagogia: não precisamos estudar, pois não fazemos enormes provas que envolvem o conteúdo do semestre inteiro. O imaginário parece ser: apenas falar o que pensamos e pronto!

Contrariando a opinião acima, o curso de Pedagogia foi me ensinando que avaliar é muito mais que fazer provas ou atribuir notas/valores a alunos, ainda que hoje, para muitos pais, professores e alunos a avaliação seja *um “[...] sistema classificatório de atribuição de notas por considerá-lo um registro mais fiel e preciso sobre as aprendizagens dos alunos.”* (HOFFMANN, 2008, p.89)

No segundo ano de faculdade ingressei como bolsista de Iniciação Científica junto à professora Elizabeth D. Krahe que se dedica a estudos e orientações sobre

formação de professores e atuava, à época, como coordenadora da Coorlicen - Coordenadoria das Licenciaturas⁶. Tendo, este órgão por origem os estudos do Fórum das Licenciaturas⁷, consta em seu Regimento Interno⁸, Título II, sua definição

Art.2º - A Coordenadoria das Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul é um órgão colegiado, vinculado à Pró-Reitoria Adjunta de Graduação, articulador das ações referentes à formulação, à execução e à avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos cursos de Licenciatura.

Compete à Coordenadoria, conforme o terceiro Artigo de seu já referido Regimento, as importantes funções de:

I – articular a formulação, execução e avaliação do Projeto Institucional de Formação de Professores da UFRGS, base para os Projetos Pedagógicos específicos dos Cursos de Licenciatura;

II – apoiar a Formulação de Programas Especiais de Formação de Professores, a partir de iniciativas das Unidades da UFRGS;

III – encaminhar ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPE, através da Câmara de Graduação, normatizações relativas às Licenciaturas da UFRGS;

IV – estudar e propor inovações nos Cursos de Licenciaturas da UFRGS;

V – promover a articulação dos Cursos de Licenciatura da UFRGS com os Sistemas de Ensino responsáveis pela Educação Básica no Estado do Rio Grande do Sul. (Regimento Coordenadoria das Licenciaturas)

Foi através da professora Elizabeth Krahe que entrei em contato com as pesquisas sobre formação de professores da linha de pesquisa Universidade: Teoria e Prática, do programa de pós-graduação da Faculdade de Educação. Por meio de leituras e fichamentos de livros, de transcrição de entrevistas, da participação em reuniões e cursos de formação de professores, mas principalmente através da pesquisa fui construindo meu entendimento da importância das discussões sobre formar professores, sobre os currículos das licenciaturas, sobre a própria história das licenciaturas. Durante este período aprendi com experiências ricas e pertinentes,

⁶ A Coordenadoria das Licenciaturas da UFRGS é o resultado de seis anos de estudos e atividades desenvolvidas pelo Fórum das Licenciaturas - FORUMLIC.

⁷ O Fórum das Licenciaturas foi instituído em 1994 pela Pró-Reitoria de Graduação, a partir do Programa de Licenciaturas - PROLICEN, promovido pelo SeSu / MEC. Apresenta como proposta contribuir para a definição de uma política inovadora de formação de docente para a educação básica, buscou atuar nas áreas do ensino, da pesquisa e da extensão, procurando ampliar sua abrangência interna e externa.

⁸ Documento disponível em: http://www.ufrgs.br/forumlic/_Regimento/regimento.doc

que me despertaram reflexões sobre a preparação do professor, enquanto me constituía como docente no curso de Pedagogia.

Importante também foi a realização da pesquisa sobre história das licenciaturas da UFRGS que ajudou a compreender, através do resgate histórico o status social assumido pelos cursos de licenciatura atualmente, assim como o próprio espaço físico que ocupam hoje.

Os estudos junto ao grupo de pesquisa sobre formação de professores bem como as atividades realizadas na Coorlicen me introduziram nas discussões sobre os cursos de licenciatura e sobre a formação docente dentro da universidade. Esta foi uma experiência determinante em minha vida acadêmica, pois meu interesse passou a se voltar para a reflexão da formação docente e ser capaz de pensar, discutir e questionar meu próprio fazer, enquanto estudante de Pedagogia, à medida que aprendia mais sobre o assunto no convívio destes sujeitos e na própria Coordenadoria.

Ao chegar ao momento de realização do estágio de docência de meu curso comecei a reunir inquietações sobre a questão da avaliação a partir do ambiente escolar em que me encontrava. Fiz este estágio com uma turma da quarta série do ensino fundamental de uma escola pública estadual durante um semestre, enquanto à tarde, não mais como bolsista da Coordenadoria das Licenciaturas, prosseguia como professora de uma turma de Educação de Jovens e Adultos.

Na turma de crianças havia um bom número de alunos repetentes e com dificuldades de aprendizagem, o que não impediu que nós construíssemos uma boa relação e que travássemos uma construção do conhecimento que contemplasse nossas expectativas em relação ao aprender. A docência com as crianças foi um ótimo momento de aprendizado, que me trouxe um único incômodo: a avaliação. A professora titular insistia em me cobrar as avaliações (leiam-se provas): em sua concepção eu deveria parar e fazer provas, desconsiderando a caminhada de ensino-aprendizagem que havíamos traçado como processo avaliativo.

Após as avaliações, o momento dos resultados destas foi outro impasse em meu estágio: a professora titular não admitia as notas que eu havia conferido aos alunos, alegando que os valores eram muito altos para aqueles alunos repetentes e com dificuldades. Afirmava que se eu lhes atribuísse essas notas, eles nem

estudariam mais, por isso deviam ter baixos resultados para mostrar que precisavam estudar mais.

Diante desta afirmação a indignação tomou conta de mim: afinal eu havia constatado progresso naquelas crianças! Perguntava-me: isso era avaliação da aprendizagem? Por que deveria interromper o processo de ensino-aprendizagem, o entusiasmo daqueles alunos em aprender com notas baixas? O que significavam essas notas diante de progressos diários das crianças, inexplicáveis em números no boletim? Enfim, reservei minhas inquietações para o trabalho de conclusão do curso, resolvendo investigar e questionar a prática avaliativa vigente no ensino Fundamental.

Ao mesmo tempo em que convivia com essa forma de avaliar “tradicional” - classificatória e excludente - enquanto educadora de jovens e adultos eu experienciei durante um ano a prática de avaliação da aprendizagem como processo, como acompanhamento, como a leitura do aluno em seu contexto, “[...] *buscando nas entrelinhas o sentido para a ação educativa [...]*”. (HOFFMANN, 2008, p.129)

Naquela sala de aula, mesmo lidando com adultos (a maioria idosos) que poderiam ter um imaginário sobre avaliação ligado à prova, a relação entre educadora e educandos era de afeto (como a que travei com as crianças), mas com um diferencial: a avaliação era sinônimo de acolhimento, de diagnóstico e decisão sobre os conhecimentos dos alunos, conforme indica Luckesi (2000)

Essas duas realidades por diversas vezes entraram em conflito. Eu me perguntava por que não conseguia realizar com as crianças o que realizava com os adultos. Aos poucos comecei a perceber que na maioria das escolas parece haver uma espécie de manual tácito de avaliação. E possivelmente, pela minha experiência enquanto aluna, como irmã e filha de alunos e como educadora posso crer que este manual “invisível” diz o seguinte: avaliação tem sido, em diversas instituições educacionais, sinônimo de provas, notas, poder do professor, disciplina e classificação, aos professores consagrados cabe manter a tradição, aos novos cabe encaixar-se. Busquei então discutir esses aspectos no trabalho de conclusão de curso intitulado: “Avaliação da Aprendizagem: um lugar comum?”

Concluído o curso de Pedagogia, prossegui trabalhando como professora, nesta ocasião na educação infantil, mas permaneciam em meu pensamento inquietações sobre a prática avaliativa do ensino fundamental. Gradualmente passei a voltar o meu olhar para o Ensino superior, precisamente a formação de professores, através de leituras e discussões nas disciplinas sobre formação de professores do Programa de Educação Continuada do PPG Educação UFRGS, que me possibilitaram iniciar as questões sobre como estava sendo abordada a avaliação durante a formação, período essencial da preparação do professor. Seria este um momento de entrar em contato com novas maneiras de praticar e conceber avaliação ou apenas de dar continuidade a nossa experiência avaliativa tradicional?

Havia ainda outras questões que me inquietava: por que recém formados professores, que conviveram como estudantes com propostas diferentes da avaliação tradicional, exemplo do curso de Pedagogia, tendem a chegar na escola e adotar uma prática avaliativa que vai de encontro ao acompanhamento do processo de ensino - aprendizagem? Qual era a origem desta prática? Como está sendo trabalhada a questão da avaliação na formação de professores? Qual o discurso e a prática dos formadores de professores, que sejam capazes de interferir na concepção do futuro professor sobre avaliação? Estas e tantas outras indagações me acompanharam e as transformei em problemas para esta pesquisa, buscando o movimento de debruçar-me sobre aquilo que considero a questão central da prática avaliativa: a formação dos professores, tentando entender como os professores chegam à concepção de avaliação que assumem nas escolas.

Possivelmente, quando chegar ao fim destas páginas acabe percebendo que mais perguntas foram feitas do que respostas foram encontradas. Mas se as perguntas são o que nos movem a seguir na descoberta de problemas ou soluções, novas formas de ver as mesmas situações, eu prossigo questionando, acreditando que *“Se os problemas persistem, nem por isso, é permitido fechar os olhos e abdicar da busca de soluções para eles.”* (BORDAS, 1992, p.7). Se avaliar na formação de professores se constitui num problema para mim, é perguntando sobre este tema que chegarei às soluções possíveis, persistindo cada vez mais nas perguntas, certa de que respostas me farão chegar unicamente a novas perguntas.

3. POR QUE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES?

O tema avaliação da aprendizagem, com foco no ensino básico, tem sido muito discutido há mais de duas décadas. Autores como Jussara Hoffmann, Regina Haydt, Cipriano Luckesi e Pedro Demo, por exemplo, vem discutindo o caráter tradicional da avaliação dentro das salas de aula de nossas escolas e o quanto este tipo de avaliação tem se prestado basicamente a excluir, classificar e rotular nossos alunos. Segundo Krahe (1990) esta preocupação com a avaliação dos alunos surge à medida que estudiosos voltam sua atenção para o exercício do magistério. Portanto, estas discussões têm auxiliado tanto no repensar de práticas avaliativas conservadoras quanto em construções de reflexões sobre a função da avaliação da aprendizagem no âmbito escolar, sobre a prática avaliativa dos professores e na busca de propostas de avaliar inovadoras.

A ação avaliativa, além de fazer parte da condição humana, é também ação primordial do fazer docente tanto por sua importância individual quanto social, e sua prática precisa ser realizada de maneira consciente e coerente. Para Cunha (1999)

[...] na qualidade de professores, esta atribuição de valores precisa ser refletida eticamente, ficando distante da condição mecânica e reprodutiva, que entende o conhecimento como justificado por si próprio, numa visão reprodutivista e conservadora. (CUNHA, 1999, p.8)

Para alcançar uma avaliação coerente com uma prática docente formativa, a ação de avaliar os educandos deve ser entendida como um processo que acompanha o ensinar e o aprender destes, que serve como recurso pedagógico útil e necessário, capaz de auxiliar cada educador e cada aluno na busca e na construção de si mesmo e do seu melhor modo de ser na vida, conforme nos ensina Luckesi (2000).

No entanto, na maioria das escolas não tem sido desta forma que muitos professores concebem e praticam a avaliação. A educação básica convive há

bastante tempo com posturas avaliativas de *praxe*⁹, que parecem ter feito raízes dentro da escola, que associam avaliar com poder, controle, exclusão e classificação. Krahe (1990) apresenta argumentos capazes de comprovar que a prática avaliativa tradicional, preocupada com notas, segmentada, conteudista e classificatória tem atendido a interesse de muitos pais e até professores em relação à educação

Vivemos no passado recente uma época individualista, autoritária e repressora em que cabia ao professor realizar as avaliações de seus alunos dentro de normas e técnicas avaliativas e de fidedignidade em que não se questionava o que o aluno faria com o conteúdo aprendido, mas o que ele lembrava do que o professor ensinara. (KRAHE, 1990, p.2)

Este posicionamento docente não tem se mostrado eficaz para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem dos alunos, mas sim para uma estrutura que vai ao encontro do modelo “transmitir- verificar - registrar” que tem sido responsável por altos índices de reprovação, pelo atraso escolar, pela classificação e exclusão de alunos. De acordo com Haydt (2008) a avaliação da aprendizagem freqüentemente tem sido associada a exame, nota, sucesso e fracasso, promoção e repetência. No entanto a mesma autora chama atenção para outro aspecto do processo avaliativo:

[...] a avaliação assume dimensões mais amplas. A atividade educativa não tem por meta atribuir notas, mas realizar uma série de objetivos que se traduzem em termos de mudanças de comportamentos dos alunos. E cabe justamente à Avaliação verificar em que medida esses objetivos estão realmente sendo alcançados, para ajudar o aluno a avançar na aprendizagem. (HAYDT, 2008, p.7)

Estudiosa da temática, Jussara Hoffmann ajuda-nos a entender algo dessas posturas avaliativas rígidas apresentadas por alguns docentes em relação, posturas essas que estamos acostumados a ver (e viver) nas instituições escolares desde muito pequenos. Afirma a autora que, durante muito tempo, discutir o tema avaliação era significado de

⁹ Que tem estreita ligação com a tradição, como lembra KRAHE (2009, p.111)

[...] estudar a teoria de medidas educacionais nos cursos de formação. Ensinou-se muito mais sobre como fazer provas e como atribuir notas e medias, do que se trabalhou com o significado dessa prática em benefício ao educando. (HOFFMANN, 2003, p.147)

Ainda que concordemos que o modelo avaliativo tradicional não está sendo adequado a um processo educativo claro, libertador para aquele que aprende e ensina (como nos ensina Freire), não se pode desconsiderar, no entanto, a realidade atual de nossas escolas, nas quais os professores enfrentam sérios desafios: eles devem aprender a lidar “[...] com questões de disciplina, trabalho com projetos, “listagem de conteúdos”, cobranças.” (BARDEN, 2004, p.73) E estes não os únicos elementos que desafiam os novos (e os antigos) professores ao ingressarem na realidade escolar. O mundo contemporâneo traz diversos outros elementos que provocam os professores: violência na escola, drogas, o uso das novas tecnologias na sala de aula, falta de recursos e condições estruturais, etc.

Diante destas provocações que acabam por se traduzir em dificuldades para os docentes, a questão da formação do professor torna-se sempre o foco das discussões: diversos docentes, recém formados, ao iniciar o trabalho nas escolas parecem não saber o que fazer e a dúvida é corriqueira. Cunha afirma que os formadores estão acostumados a “[...] passar para os nossos alunos, na universidade, a tradição da ciência positiva, onde as certezas são valorizadas e as dúvidas punidas.” (1999, p.8), o que entra em choque quando os professores enfrentam as escolas e as salas de aulas que compõem a realidade educacional, tão diversas e dinâmicas.

No entanto, é preciso chamar atenção para as práticas que se estabelecem dentro das Instituições educacionais as quais não estão desligadas de interesses maiores relacionados à própria sociedade, à economia e à política. De acordo com Tardif (2006) aquilo que os professores ensinam, e sua forma de ensinar, estão ligados diretamente ao tempo e às mudanças sociais. Perante as incertezas, que acompanham os novos professores, não é incomum que pais, alunos e sociedade, que valorizam as certezas da tradição científica positiva, questionem se os cursos de licenciatura estão preparando adequadamente os professores para a docência.

A queixa dos próprios professores é a desconexão entre a teoria que aprendem na universidade e a prática das salas de aula, alegando que não há

relação entre uma e outra, tornando cada vez mais difícil ao professor fugir do modelo tradicional que conhece muito bem. Sobre este aspecto Leite (1997) afirma que ainda hoje prosseguimos sendo

[...] pressionados a continuar respondendo sobre que profissionais formamos, como e para os formamos. Ao lado dessa cobrança somos pressionados a formar com rapidez, no menor tempo possível, e com a melhor e mais atualizada preparação. (LEITE in MOROSINI, 1997, p.148)

Creio, no entanto, que para este estudo, no que tange a avaliação da aprendizagem, a pergunta mais importante a fazer não é apenas se os cursos estão preparando bem ou mal os professores para a profissão docente, mas sim, como os cursos de formação de professores estão preparando seus alunos para avaliar? A impressão que se tem é a de que

[...]a desorientação dos professores parece tamanha que lhes resta o único exemplo seguro para utilizar: a prática avaliativa que vivenciaram enquanto estudantes. E essa prática nos leva a admitir que a avaliação como forma de controle e classificação tem influenciado e formado gerações inteiras de pais e filhos. (BARBOSA, 2007, p.16)

Sem desconsiderar esses desafios, mas pensando em como fazer diferente o que se tem feito nas escolas perante essa realidade difícil, é que considero que a prática avaliativa precisa passar pela reflexão e investigação sobre seu modo de ser concebida e sobre a maneira com que os educadores a praticam tanto na educação básica quanto no ensino superior.

O tempo da graduação dos professores é de formação, e precisamos saber como tem se dado a preparação para este processo central da aprendizagem: dar “valor” (qualitativo e quantitativo) ao aprendizado dos alunos, a fim de conhecer e entender o processo formativo da avaliação, se é que ele existe, nas licenciaturas.

É importante ressaltar que a avaliação da aprendizagem na educação tem sido foco de discussão pela sua característica tradicional: predomina na maioria das instituições escolares, um ato de avaliar que historicamente se preocupa em controlar e disciplinar, como forma de punir, educandos de todas as idades através de provas e notas. Dessa forma os alunos aprendem convivendo com esta prática, e

isto é retratado por Etges com grande pertinência, ao chamar atenção para o caráter avaliativo inerente ao ser humano que se une ao exemplo avaliativo aprendido nos bancos escolares.

Julgar e classificar pessoas é um exercício que aprendemos a realizar desde a infância, e, à medida que avançamos em idade, cremos saber fazer com maestria e objetividade, baseados simultaneamente na experiência e na intuição, e quiçá, nos conhecimentos científicos acumulados. (1986, p.7)

O aspecto humano da avaliação, ressaltado por este e outros autores, deve ser considerado com grande importância devido a sua propriedade formativa: os adultos são exemplos para as crianças, e a forma como aqueles significam o ato de avaliar possivelmente servirá de base para a construção da concepção avaliativa da criança. Este aspecto não se manifesta apenas entre adulto- criança. Ele se dá de adulto para adulto, de forma igualmente eficaz e profunda como na criança: o docente, por exemplo, com a base avaliativa já criada tem a possibilidade de apenas resgatar seus exemplos, os associar a uma figura e a seus comportamentos, aprimorando essas atitudes e assumindo-as como suas. A lógica é, segundo Tardif (2006) que o aluno – futuro professor – aprende o ofício da docência na posição inversa em que vai ocupar, e desta forma o exemplo do formador, suas concepções e práticas se fazem importantíssimos neste período. E este é um dos motivos pelos quais insisto em afirmar que o olhar das discussões sobre avaliação deve se voltar para o Ensino Superior, precisamente na formação dos professores.

Como educadores, nossa maneira de avaliar os alunos em sala de aula e a forma como concebemos esta avaliação influencia sobremaneira na constituição dos educandos, pessoal e profissionalmente. Barden ao relatar sua experiência de estágio de conclusão do curso de Pedagogia, chama a atenção para este aspecto primordial da profissão docente que muitas vezes é deixado de lado pelos próprios educadores. A autora diz: *““Eu professora?”pensei. Aquele chamado pesou-me; a responsabilidade era grande. [...] Hoje eu serei fundamental na vida destes alunos.”* (2004, p.73)

Conforme já afirmei, o fato da figura do professor ser central para o aluno não acontece apenas no ensino básico. Seguramente muitos de nós temos claro na memória a professora querida, dos anos iniciais, que nos serviu de inspiração ou de

incentivo para alguma ação importante em nossa vida. No entanto, também guardamos na lembrança aquela professora “carrasca” que nos deixou “traumatizados” pelo resto de nossas vidas! Estas lembranças de figuras marcantes, muito comum também no ensino superior, chamam a atenção para a importância do exemplo docente na formação de professores e para a responsabilidade enorme que os formadores de professores carregam consigo: os alunos – futuros professores – aprendem mais que conteúdos com seus formadores. Eles assimilam maneiras de ver o aluno, de conceber o conhecimento, de significar o ato avaliativo, e isto se dá, principalmente, no tempo da graduação por este se traduzir em espaço de formação potencializador de mudanças na prática e na concepção de avaliação, mas também no reforço de maneiras tradicionais em relação ao ato de avaliar.

O modo como os professores das salas de aulas de nossas escolas tem avaliado os educandos diz respeito a sua constituição como profissionais. Segundo Tardif (2006) os saberes docentes são diversificados e possuem diferentes origens. Afirma o mesmo autor que o saber dos professores *são “[...] o saber deles e está ligado a identidades deles.”* (TARDIF, 2006, p.11), mas também é um saber social.

Certamente se atentarmos para as concepções pedagógicas dos docentes – seus saberes - e para suas experiências educacionais, encontraremos muitas respostas para o uso da prática avaliativa tradicional, por exemplo, ainda hoje vigente após tantas discussões propondo mudanças.

Para Cunha (1999) as ações avaliativas dos professores estão diretamente ligadas à maneira como os professores entendem o conhecimento, ou seja, passa por suas concepções epistemológicas. A autora afirma que se os professores entendem que o processo de ensino-aprendizagem se dá através da transmissão, memorização e reprodução de conhecimento, será a partir desta mesma concepção que irão avaliar seus alunos: utilizarão instrumentos avaliativos que estejam de acordo com provas conteudistas, definidoras de notas, que classifiquem e instiguem a competição entre os alunos. Ou seja, a concepção tradicional do conhecimento vai ao encontro da visão tradicional da avaliação e a partir destas os formadores estão ensinando, ainda que tacitamente, aos alunos, futuros docentes, a realizar todas estas práticas.

Isto posto, acredito ser importante retornar a uma pergunta essencial já referida neste texto, que diz respeito a como nos constituímos professores, pois a reflexão sobre esta questão apresenta relevância na maneira como nos posicionaremos frente aos nossos alunos, às concepções que construímos sobre ensinar e aprender. Estes aspectos terão grande relação com o exemplo de professor que também seremos.

Logo, não vejo melhor espaço para pensar a questão de como nos considerando enquanto educadores avaliadores do que a formação de professores, ou seja, o Ensino Superior, tomando este espaço como o gerador de profissionais capazes de *“auto-reflexão, análise da ação desenvolvida e a correção imediata do erro, provavelmente, vai pensar sobre a ação e, gradativamente, vai diminuir os erros e se autoqualificando”*. (MELCHIOR, 2006, p.18).

Ao entender que a forma com que muitos professores tem avaliado os seus alunos não tem sido a mais adequada, pelo fato de concordar com uma avaliação de praxe que acaba por não acompanhar o processo de ensino aprendizagem, mas sim segregar, e de modo estanque, quantificar o aprendizado, precisamos olhar para o lugar no qual os professores estão sendo preparados e questionar a sua formação para avaliar.

Acredito que precisamos voltar o nosso pensamento para a responsabilidade dos professores formadores enquanto exemplos de avaliadores para seus alunos, futuros docente, refletindo sobre quais conhecimentos estão sendo selecionados e aprendidos durante a graduação, e novamente perguntar por que estes e não outros conhecimentos: o que os professores formadores estão ensinando? Como concebem o ato de avaliar? Que exemplo de avaliadores estão sendo aos seus alunos? Qual seu discurso sobre a prática avaliativa?

Ainda que tenhamos esforços intelectuais para questionar a prática avaliativa da aprendizagem e transformá-la de forma que se aproxime de uma concepção processual, acolhedora e justa, temos hoje muito o que discutir sobre posturas e ações avaliativas na formação docente. Como já escrevi em relação à avaliação, os elementos questionados por autores há décadas ainda hoje se fazem cabíveis de discussão pela sua permanência nas instituições de ensino:

Educadores compromissados em debater este tema questionam o porquê da Avaliação Educacional estar a serviço do controle disciplinar, da testagem de habilidade e da classificação de alunos no âmbito escolar e sucessivamente social e principalmente a certeza de que estes pressupostos têm moldado diversas crianças, hoje adultos. (Barbosa, 2007, p.15)

Levando em conta o caráter formativo da experiência educacional é que volto minha preocupação para a Avaliação da aprendizagem na formação de professores, utilizando como argumento as constatações de Lüdke e Salles quando afirmaram, há mais de uma década, que a “avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e muito baixa produção.” (1997, p.169), chegando à conclusão de que definitivamente é preciso investigar como tem sido praticada e concebida a avaliação da aprendizagem no ensino superior, para que se encontrem respostas (ou, ao menos pistas) da prática avaliativa dos professores no ensino básico. Voltemos nosso foco para a formação de professores agora.

4. CONCEPÇÕES E PRÁTICAS AVALIATIVAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme já aponte, discussões sobre Avaliação Educacional, avaliação da aprendizagem e avaliação institucional são vastas e ricas, atualmente. No entanto, produções sobre a ação de avaliar o processo de ensino aprendizagem dos alunos no Ensino Superior em nosso país ainda são incipientes, se comparadas com a extensa discussão dedicada a esta temática nas áreas acima citadas. Este aspecto torna a tarefa desta escrita em parte complexa, já que a baixa produtividade científica sobre este tema no ensino superior acarreta na utilização de referencial teórico que remonta ao século passado, muitas vezes.

Já enfrentavam o problema acima citado autores como Berbel *et al* (2001), no início desta década, quando realizaram interessante pesquisa sobre a Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, na Universidade Estadual de Londrina, Paraná. Referiam os autores a complexidade do processo avaliativo assim como a necessidade de investigação e problematização do mesmo no ensino superior, tendo em vista a relevância deste assunto e a necessidade de discussão pontual na área.

A avaliação da aprendizagem no ensino superior é efetivamente uma questão problemática que necessita ser explorada por diversos ângulos, já que ainda não pode contar com suficientes trabalhos no âmbito nacional, mais adequados à nossa cultura e às nossas condições, para inspirar e orientar professores em sua prática pedagógica e na formação de novos professores para o ensino superior ou outros graus de ensino. (BERBEL *et al.*, 2001,p.13)

Apesar deste aspecto, podemos observar, possivelmente em função da construção histórica da discussão desta temática, que

“Nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática.” (HOFFMANN,2001,p.15)

Estes movimentos sinalizados por Hoffmann são satisfatórios para a educação, principalmente para aqueles que se preocupam com a questão da

avaliação. No entanto, ainda é preciso voltar o olhar para o ensino superior, especificamente a formação de professores, com maior atenção e investigar, questionar e refletir sobre algumas práticas e pensamentos vigentes nesse nível de ensino que servem de base para formar professores. Asseguram Berbel et al. que

Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem tanto estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende. (BERBEL et al., 2001, p.8)

Diante deste cenário, precisamos de mudanças sérias nas escolas e na prática avaliativa de nossos professores, e para isso não podemos nos privar de focar o ponto chave do processo de tornar-se professor. Já afirmei que nossas experiências escolares são essenciais na constituição docente. No entanto, acredito que a peça principal, capaz de instaurar mudanças ou até mesmo de confirmar concepções que construímos ao longo da vivência escolar é o momento da preparação docente, atentando para aquilo que sugere Cunha em seu artigo sobre a aprendizagem dos docentes:

[...] mais do que os princípios teóricos que aprenderam, na definição de sua docência os professores se inspiram nas práticas escolares e acadêmicas vividas. A lembrança de antigos professores e a localização de experiências marcantes da sua história são inspiradoras das suas escolhas e concepções. (CUNHA, 2001, p.1)

Reitero que é imperativo trazer o foco da discussão sobre o processo avaliativo para o Ensino Superior, precisamente para a formação de professores. E isto se justifica principalmente pelo argumento trazido acima por Cunha (2001) que nos leva a perguntar qual a preocupação com a avaliação da aprendizagem na formação docente? Também urge ressaltar a necessidade de elaborar estudos e discussões aprofundadas sobre práticas avaliativas vigentes na formação dos professores, discutindo as concepções tradicionais, ainda fortemente presentes neste nível de ensino em relação ao processo avaliativo, assim como a já referida necessidade de construção de produções científicas que se proponham a investigar qual tem sido o discurso e a prática da avaliação na formação dos professores, a

fim de questionar quais elementos se tornam subsídios formativos para os novos docentes. Assegura Grillo (2008, p.63) que

“[...] o estudo da avaliação da aprendizagem traz a tona implicações afetivas, sociais e políticas da evasão e da repetência escolar. E tais abordagens podem estar presentes em todas as áreas do conhecimento.”

Neste sentido, contribuem para esta discussão os estudos de Lüdke e Salles (1997) sobre a avaliação da aprendizagem na educação superior; as autoras discutem aspectos deste tema, destacando as concepções e práticas avaliativas no ensino superior através de pesquisa realizada sobre o processo de avaliação do ensino/aprendizagem num curso de nutrição, tomando por base as opiniões e impressões dos alunos e professores do referido curso.

As autoras (Lüdke e Salles) apresentam em seu artigo importante depoimento de professores do ensino superior em relação ao conceito de avaliação. Destaco o seguinte trecho da entrevista, em que os professores respondem às pesquisadoras o que é avaliar:

“É a medida de conhecer o que eu consegui passar para o aluno.”
“Avaliação é para mostrar a relação entre o que foi dado e o que foi aprendido.” [...] “a avaliação que eu aplico, que faço, que sempre fiz foi essa tradicional. Instrumento que a gente usa para medir o conhecimento do aluno, mas não sei se mede...” “Defino a avaliação em algumas palavras: complexa demais, difícil e tem que ser muito bem elaborada.[...]”
[...] “Avaliação é angústia, sofrimento, dor...” (LÜDKE;SALLES, 1997, p.173)

As concepções avaliativas trazidas no recorte acima citado, demonstram um pouco da realidade avaliativa no ensino superior e da complexidade do tema aqui também proposto. O trecho de entrevistas contém posicionamentos que vão ao encontro de percepções tais como a “competitividade”, a “ênfase na memorização dos conteúdos”, a “desvalorização de mecanismos de avaliação diferentes da prova” e a “preocupação com questões de menor importância” quando se trata do assunto avaliação (categorias estas utilizadas pelas autoras em seu artigo).

De forma pertinente, chamam atenção novamente Lüdke e Salles (1997) para as concepções de avaliação dos alunos entrevistados, afirmando que estes, juntamente com a maioria dos docentes, entendem a avaliação a partir da

perspectiva tradicional, relacionando esta à idéia de mensuração, classificação e prova como instrumento central de avaliar a aprendizagem.

A pesquisa de mestrado realizada por Santos (2009) auxilia igualmente na discussão e reflexão sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior: com o foco no curso de Medicina, da Universidade de Caxias do Sul (UCS), a autora traça uma discussão que relaciona a avaliação da aprendizagem e os termos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Medicina (DCN/Medicina) que dizem respeito à construção de habilidades e competências aos Profissionais da saúde. Aborda Santos (2009) a necessidade da avaliação da aprendizagem ser considerada, por alunos e professores deste curso, como componente formativo capaz de gerar aprendizado, habilidades e competências ao futuro médico.

A mesma pesquisadora também retrata em sua dissertação um pouco do universo docente do curso de medicina da UCS: as concepções e práticas avaliativas dos formadores da área da saúde e o quanto estes estão cientes e atuantes (ou não) em relação às determinações das DCN/Medicina no que tange a avaliação da aprendizagem neste nível de ensino. Enfatiza que a avaliação da aprendizagem precisa ser tomada no ensino superior por seu caráter formativo tanto pela universidade quanto pelos professores e seus alunos. Acrescenta que este movimento “[...] implica uma reflexão sobre o que estamos ensinando, avaliando, e mais que isso, qual o profissional que estamos formando.” (SANTOS, 2009, p.92)

Corroborando os estudos de Santos (2009), a proposição desafiadora de pesquisar a avaliação da aprendizagem no ensino superior, precisa de forma urgente levar em conta como os professores estão sendo preparados para avaliar, considerando principalmente um fator importante, que interfere diretamente na formação para avaliar: a coerência, por parte dos formadores entre o discurso e a prática avaliativa, que servirão de exemplo para o futuro docente. Alerta Cunha (2001, p.1) que “Não são os conteúdos ou as informações que carregam as relações sociais que geram a reprodução social ou cultural, mas a forma de transmissão, entendida como a teia de relações de poder e de subjetividades que a permeiam.”

Os estudos de Berbel et al. (2001, p.6), em relação a avaliar no ensino superior, reforçam que “[...] há a necessidade de coerência entre o que se ensina e

o que se pratica na formação de futuros professores ou na formação continuada de pessoal que já atua no ensino.”. No entanto, a respeito desta questão, o contato como docente e discente no ensino superior, sugere fortemente o descompasso desses dois elementos na formação docente, assim como a não preocupação em relação a esta questão por parte dos professores e a exigência de coerência por parte de alguns alunos que observam que muitos professores apresentam um discurso diverso da prática.

No entanto, o descompasso entre teoria e prática avaliativa é uma discussão que parece dispersa no ensino superior, possivelmente pela concepção avaliativa que possuem os docentes que não enxergam problemas em seu fazer, mas sem desconsiderar o fato de que, segundo Hargreaves (2004) os professores estão cada vez mais ocupados com tarefas burocráticas e exaustivas, conseqüentemente, solitários, sem ter tempo para se preocupar com questões essenciais da educação como esta. Apesar disto, o desencontro entre teoria e prática na formação dos professores possui um caráter extremamente relevante, se levarmos em conta que o exemplo (prática) docente ensina mais do que sua teoria, e este descompasso pode acabar gerando desorientação e insegurança nos docentes em formação, que precisarão certamente se apegar aos seus conhecimentos prévios sobre avaliação baseados em práticas tradicionais.

Para que os futuros professores não precisem retomar suas vivências avaliativas – invariavelmente baseadas na classificação, no poder docente, em julgamentos - necessita estar claro, a partir de sua preparação, que o ato de avaliar não deve ser confundido com apenas julgar, classificar e determinar comportamentos, por exemplo. Os docentes em formação devem aprender, segundo Hoffmann (2008), que ao avaliar o professor não tem certeza de nada, caso contrário, já está com estruturas e respostas pré-determinadas as quais espera do educando, mas que possivelmente não irão traduzir o aprendizado deste aluno, o nível em que se encontra e, muito menos, a possibilidade do erro.

Os futuros docentes precisam aprender a lidar com a incerteza e o erro no processo de avaliar, e estes aspectos não são tratados quando na sua formação. Os estudantes estão em contato com instrumentos avaliativos que priorizam as certezas, a não argumentação crítica, a impossibilidade de tratar o conhecimento

como construção passível de erro e acerto, e estes dispensam a prática do diálogo no processo avaliativo. Muitos futuros docentes não aprendem, durante sua formação, que a avaliação da aprendizagem é momento de aprender, que esta ação significa busca constante, novas dúvidas e não unicamente certezas.

O papel dos formadores é central na educação, especialmente na avaliação. Na formação de professores o exemplo docente é essencial para instituir concepções e práticas avaliativas que vão ao encontro da ação de aprender. Todavia, muitos formadores ainda precisam tomar consciência de sua grande responsabilidade ao educar os futuros professores e das conseqüências de suas ações no espaço de formação, e por isso, a necessidade constante da pertinência entre o que se diz e o que se faz no âmbito da avaliação da aprendizagem. Freire (1996) chama atenção para o fato dos professores reconhecerem a importância de seu exemplo, empenhando-se em oferecer aos educando lucidez e engajamento. Assegura o mesmo autor que

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor sério, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p.73)

Para que se construa uma formação dos professores para avaliar, a relação entre o futuro docente e o formador deve estar embasada em confiança, em respeito, no diálogo, na troca de conhecimentos. Para Tardif os professores constituem os seus saberes na interação com o outro, na convivência diária, na capacidade de dialogar e argumentar, “[...] *na troca discursiva entre seres sociais.*” (TARDIF, 2006, p.197) E neste sentido, conforme também aponta Freire na citação acima, os professores são as figuras inspiradoras dos alunos, querendo aqueles ou não. Um estudante que se prepara para assumir a posição docente não pode aprender seu ofício baseado em uma relação apenas autoritária e hierárquica, mas sim na interação que requer compromisso mútuo com a aprendizagem, respeito, dedicação, liberdade e autonomia. Todos os aspectos desta interação irão se refletir na concepção e prática avaliativa do então aprendiz. Para Grillo (2008, p.64) na relação professor-aluno deve-se “[...] *destacar a riqueza da interação, a necessidade do respeito a diferenças no que tange a conhecimentos prévios,*

de cada aluno, área de formação, oportunidade para o exercício da crítica.”; tem que ser pautada na amorosidade, na possibilidade de que enquanto o formador ensina também aprende com o educando e enquanto o educando aprende igualmente ensina ao educador, conforme defende Freire (1996).

Carece destacar, entretanto, que ao considerar a vasta discussão, historicamente construída sobre avaliação educacional, há indícios desta ter suscitado algumas mudanças significativas em Escolas e Universidades; encontramos hoje com maior frequência práticas avaliativas emancipatórias, que vão ao encontro de princípios formativos; conhecemos professores conscientes de que “[...] a razão de ser da avaliação está em **acompanhar**¹⁰ interativa e regulativamente se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos.” (SILVA,2004,p.58), tomando decisões avaliativas coerentes com o processo de ensino-aprendizagem. Precisamos seguir o conselho de Apple (2006) - compartilhar experiências democráticas da educação e exemplos que deram certo. E ainda que estes exemplos sejam em menor número, encontramos alunos convivendo de forma mais tranqüila em relação à avaliação, sendo capazes de aprender com este processo, o que para Hoffmann significa que avançamos nesta questão, ainda que de forma lenta :

[...] houve conquistas importantes, nos últimos anos, em termos de uma maior reflexão e de um maior número de experiências em avaliação mediadora por escolas e professores, que resultaram, como revelou o último censo escolar, na diminuição da repetência e da evasão escolar no país. (HOFMANN, 2001, p.9)

Estamos, portanto, também diante de perspectivas positivas no campo da avaliação, mas que acabam por apontar o muito ainda por fazer no que se refere à formação dos professores. Se não podemos desconsiderar os avanços, precisamos estar conscientes de que a tarefa de repensar a avaliação atual é grande, e os professores são os agentes centrais desta mudança. Segundo Enricone (2008, p.38 - 39) “São os professores que, em última instância, decidem se querem ou não mudar. [e] [...] a introdução de inovações exigirá novas maneiras de planejar,

¹⁰ Grifo do autor

ensinar e avaliar.” Esta consciência de avaliar a si mesmo e de ter autonomia para decidir pela mudança precisa ser trabalhada no tempo de preparação docente.

A atenção deve estar, principalmente nas Licenciaturas, que envolvem excessivo conteúdo, índices altos de desistência, grande número de reprovação dos alunos e as maiores dificuldades enfrentadas ao longo da formação, questionando quais os aspectos que contribuem para este cenário (qual é a concepção sobre como os alunos aprendem, a forma como é entendido o processo avaliativo e a maneira como tem sido praticado, dentre tantos outros fatores que precisam ser considerados em relação a esta questão). Hoffmann (2001) constatou, em seu trabalho intenso no âmbito da formação de professores, avanço considerável em muitas instituições educacionais no que diz respeito às discussões sobre o tema da avaliação, embora fossem perceptíveis progressos ainda tímidos em termos de práticas, que seguem corroborando com julgamentos e burocracias.

A minha experiência do estágio de docência no ensino superior, realizada no semestre 2007/2, me auxiliou a conviver mais de perto com reflexões sobre a prática avaliativa deste nível de ensino e com as concepções dos alunos sobre avaliação, a partir do lugar de docente. Este momento traduziu-se em rico aprendizado que contribuiu sobremaneira para o entendimento da avaliação.

A avaliação, no ensino superior, parece se constituir em ritual já internalizado nos atores educacionais: ao acompanhar a referida turma da graduação, no momento do estágio de docência (já mencionado), percebi que mesmo sendo os alunos de diversos cursos, como biologia, letras, ciências sociais etc., o que ocasionava, muitas vezes, o destaque de suas singularidades, estes sujeitos se igualavam quando o assunto era avaliação da aprendizagem.

Os alunos de licenciaturas da turma citada demonstraram interesse em discutir, questionar e saber mais sobre este processo. Relataram com facilidade fatos avaliativos que os marcaram, professores que se destacam tanto positiva quanto negativamente no processo de avaliar, sinalizaram a preocupação em relação à prática avaliativa enquanto professores e afirmaram que nas poucas disciplinas que abordam o tema da avaliação, raras são aqueles professores que possuem um discurso avaliativo que vai ao encontro da prática de avaliar que ensinam. Estes pontos sugerem fortemente a necessidade de discutir

profundamente a avaliação da aprendizagem no tempo da formação dos professores, assim como a falta de preocupação com uma formação para avaliar.

Percebe-se certa resistência por parte dos alunos de se desfazerem de práticas e concepções avaliativas tradicionais que construíram ao longo da experiência escolar. Não é possível desconsiderar que ao realizar disciplinas na Faculdade de Educação trocam tanto de espaço físico quanto de metodologia de ensino e, por isso, é muito comum que a primeira atitude desses estudantes seja questionar os professores daquela Faculdade como vai ser a avaliação ou quais os elementos levados em conta para avaliar. Os alunos costumam se preocupar em, inicialmente, saber como o professor avalia, depois com os conteúdos ou com a metodologia em si, deixando transparecer com esta atitude que muitos deles só estudam porque serão avaliados, caso contrário realizam as disciplinas sem muito compromisso.

Essa necessidade de saber sobre a avaliação, o quanto antes, dos futuros educadores, entendendo-a como uma espécie de recompensa, de jogo proposto pelos diferentes professores pelos quais passam, é prática corriqueira na educação, especialmente no ensino superior. Os alunos “cumprem as regras e fazem suas tarefas” com foco na avaliação. Muitos não enxergam o espaço das disciplinas como aprendizado, construção de autonomia, momento dialógico de troca entre formador e colegas. Acostumados a modos tradicionais de avaliar, que estão preocupados apenas com os resultados, alguns estudantes até se deixam envolver pelo processo de ensino-aprendizagem, desejando saber o quanto antes, qual será o “preço” que terão de pagar na hora da avaliação.

Ao fazer tais afirmações envolve-se o processo de avaliar em jogo perverso, que por vezes contradiz aquilo que muitos formadores pregam em seu discurso de preparação dos futuros docentes, porém que vai ao encontro da avaliação como um elemento que está sobre o poder do docente e que acaba por esquecer seus principais objetivos: acompanhar o processo de ensino, rever a prática docente, dar novos rumos ao aprendizado e fazer um balanço das ações dos próprios formadores. Schnetzler (1994) chama atenção dos professores que sua exigência inicial deve ser

[...] reconhecer que o aluno é possuidor e construtor de conhecimento, que ele já vem para aula com idéias prévias resistentes à mudança e que a mudança conceitual só ocorrerá se ele se sentir insatisfeito com suas concepções prévias. (SCHNETZLER,1994 apud ENRICONE, 2008, p.56)

Outro aspecto preocupante da concepção de avaliação de alguns professores e alunos no ensino superior é tomá-la unicamente em seu sentido de atribuir valor e como prova. Esta idéia passa tanto por professores quanto por alunos, que consideram disciplinas que não apresentam a prova como sem importância, ou os professores como “maus” avaliadores. Os estudos de Hoffmann nos ajudam a entender que a avaliação da aprendizagem é muito mais abrangente do que a prova, ela deve ser um ato capaz de vislumbrar o futuro: depois de acolher e de diagnosticar passa-se para o ato de decidir o que fazer diante da situação constatada (orientações de Luckesi) seguimos para momento de projetar caminhos futuros para atingir o aprendizado.

A prova tem esta legitimidade em relação ao processo avaliativo, e no ensino superior – na formação de professores – esta concepção é muito forte: diversos alunos que convivem nas diferentes licenciaturas – Matemática, Física, Letras, Biologia – com provas extensas e cansativas, que valem a “nota” do semestre, desvalorizam as práticas avaliativas da Faculdade de Educação, por exemplo, que não apresentam a prova como instrumento central de avaliação. A esse respeito Melchior (2006, p.19) assegura que “não adianta a quantidade de conteúdo, se não se aprende, de forma que consiga transferir o essencial do que foi aprendido em outras situações.”

Somando os elementos da teoria e da prática avaliativa na formação docente, considero que é urgente que diversos formadores de professores, assim como futuros docentes , comecem a entender que as práticas avaliativas da formação de professores devem levar em conta

A conscientização sobre a possibilidade de o indivíduo ter iniciativa na busca de sua qualificação é feita através do exercício da avaliação, o autocontrole e a correção dos aspectos a serem melhorados, de forma independente e autônoma. (MELCHIOR, 2006,p.18)

Insistir em uma prática de avaliação que não leva ao aprendizado, que não auxilia os futuros docentes a construir seus saberes, que os tornam reféns de valores ou conceitos, não é a solução mais coerente para formar professores.

As concepções e as práticas avaliativas tanto de formadores quanto dos futuros professores necessitam urgentemente ser investigadas, ser observadas com atenção, com a capacidade de acompanhamento que nos sugere a prática avaliativa, a fim de enxergá-las em sua totalidade, e somente a partir de seu diagnóstico chegar ao processo de decidir se é preciso mudar ou se há outros fatores influenciando a formação de nossos docentes.

5. POLÍTICAS E CURRÍCULOS PARA AVALIAR: O QUE SUGERE A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL?

Ao discutir a avaliação da aprendizagem na formação de professores é preciso levar em conta o cenário das políticas educacionais brasileiras no intuito de entender como o aspecto avaliativo é tratado no âmbito da legislação para a educação superior. Faz-se necessário também, compreender o que tem sido pensado sobre este tema para a formação docente, considerando principalmente que estes movimentos legais são articulados tomando por base a idéia de que:

A política educacional de uma nação diz respeito aos valores, aos objetivos e às regras sobre educação que são de interesse da sociedade e decididas por ela; diz respeito ao que se vai fazer na educação do povo e a como fazê-lo. [...] abrange, pois, as questões de direitos e deveres, objetivos, princípios e formas da organização da educação (LUCE, 1986, p. 141 in: MOROSINI, 2006, p.166)

Historicamente, a proposta de construir uma sociedade melhor a partir da educação de seus sujeitos passa por regulamentar a educação através de peças legislativas: esses documentos expressam os desejos políticos, econômicos, culturais, sabidamente de determinados grupos sociais (aqueles geralmente que detém o poder), e isto irá refletir na formação dos professores, nas concepções de ensinar, aprender e avaliar os alunos, e, principalmente, em suas respectivas práticas. Hoffmann (2001) ressalta que ainda que as políticas pareçam expressar um desejo maior da sociedade e representarem a orientação geral para a educação brasileira

Existe uma tensão permanente entre “o que deveria ser” e a realidade social e cultural de um país imenso, com um número assustador de alunos nas salas de aula, professores mal remunerados, não qualificados e poucos recursos humanos e materiais para atender à complexa rede educacional. (HOFFMANN, 2001, p.30)

Diante do paradoxo realidade educacional versus políticas para educação, ser professor se traduz em tarefa complexa, difícil, mas essencial para a nossa sociedade, especialmente quando se trata de preparar esses docentes. Ser educador, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais exige dos professores

todos os requisitos seguintes listados, os quais não são cumpridos devido ao acúmulo de tarefas dos docentes, a precariedade educacional, e a falta de preparo dos mesmos. Ainda assim, os professores são orientados a

Atuar com profissionalismo [...] não só o domínio dos conhecimentos específicos em torno dos quais deverá agir, mas, também compreensão das questões envolvidas em seu trabalho, sua identificação e resolução, autonomia para tomar decisões, responsabilidade pelas ações feitas. Requer ainda que o professor saiba avaliar criticamente a própria atuação e o contexto em que atua e saiba, também interagir cooperativamente com a comunidade profissional a que pertence e com a sociedade. (CNE 009, 2001, p.29)

Invariavelmente, a educação constitui-se em processo dinâmico que acompanha a história e os interesses de uma sociedade. E no que diz respeito ao preparo dos professores, importa ressaltar o alerta que nos faz Krahe ao resgatar um pouco da história das Licenciaturas da UFRGS: “[...] a educação brasileira ainda não resolveu seu dilema de formação de professores para a educação básica [...]”. (2007, p.29)

A questão mal resolvida da educação brasileira perpassa a tarefa de educar seus professores para lidar com um cotidiano escolar em constante transformação (atravessado por interesses diversos) e ao mesmo tempo singular, que é composto de alunos extremamente diferentes. Logo os elementos que movem a educação desses sujeitos não são neutros nem simples, mas sim compostos de intencionalidades, de necessidades sociais, de aspectos políticos, conforme o grande educador Paulo Freire afirmava. Todos estes elementos irão refletir no pensamento e na ação de formação docente: o que queremos para a nossa sociedade? Que tipo de cidadão deve compô-la? O que este sujeito deve ou não saber? Questões estas que podem traduzir-se em tarefas que serão, em sua maioria, de responsabilidade docente, sem esquecer daquilo que Apple (1989) nos aconselha: ir além das questões do tipo “Como” ou “Quem”, mas insistentemente ser impulsionado a realizar mais questionamentos que digam respeito ao “Por que” fazer e ao “Para quem” fazer.

Por diferentes momentos da história, nossa sociedade se encontrou diante da necessidade de mudar o que se apresenta como educação, ou mesmo alguns de

seus objetivos e encaminhamentos. As reformas educacionais, historicamente, parecem vir nesta direção e objetivar transformações educacionais, mas que, conforme Popkewitz (1997), nem sempre são sinônimos de progresso, melhoria ou mesmo de mudança (ainda que estas sejam resultado das relações da sociedade).

Ao longo da história deste país, ocorreram diversas Reformas Educacionais que hoje acabam por delinear nosso processo educativo e aquilo que acreditamos como ideal de educação. Trabalhando um pouco da história do Brasil, Krahe acrescenta que o período republicano de nosso país é considerado o *mais “[...] rico em reformas educativas [...]”* (2009, p.42). Portanto, acompanhar o resultado dos desejos constantes nestas reformas, que atualmente imprimem suas marcas nas políticas para a educação - suas mudanças e continuidades nas licenciaturas - me parece essencial para esta discussão.

Se educar tem relação direta com a sociedade e com o que se espera de seus sujeitos, formar professores é igualmente questão de suma importância para uma nação. Neste sentido, reitero que não é possível discutir as concepções e práticas avaliativas dos formadores de professores, assim como refletir sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e seu caráter formador sem voltar o foco para as políticas educacionais que delineiam as estruturas curriculares das instituições de ensino. Neste sentido, Hoffmann afirma que discutir o tema da avaliação e propor mudanças em sua prática “[...] provoca naturalmente a revisão do currículo pelos professores e o repensar de sua metodologia” (2003, p.133), pois os currículos servem de orientação aos professores e alunos, sem esquecer, no entanto, que *“O currículo abarcado pelos procedimentos de avaliação é, enfim, o currículo mais valorizado [...]”* (SACRISTÁN, 2000, p.312).

Considero imperativo investigar em documentos educacionais no que diz respeito ao processo de formar professores para avaliar, podendo supor que as idéias contidas nestes documentos, de fato, estão sendo vivenciadas na formação dos professores, sendo capazes de influenciar, através do formador e da vivência destas orientações, a prática avaliativa do futuro docente (se há uma espécie de separação entre o que está na teoria e o discurso, bem como aquilo que efetivamente é prática docente). Os documentos que servirão de base para esta discussão são os seguintes: Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Parecer

009/2001¹¹ e Resolução CNE 01/2002 que fundamentam as Diretrizes para a formação de professores, as Diretrizes dos cursos de Licenciatura, os Projetos Pedagógicos, os Currículos e súmulas de disciplinas das licenciaturas foco desta pesquisa.

Analisando estes documentos foi possível perceber que a maioria de suas orientações respalda o pensar e o agir dos docentes formadores em favor da existência e importância de uma preparação para avaliar coerente com o processo de ensinar e aprender. No entanto, diante de um cenário ainda engessado para a avaliação da aprendizagem, cabe questionar se estes documentos, a partir de suas proposições, tem mostrado suficiente discussão do processo avaliativo no momento da formação, a ponto de gerar mudanças. Ou será que o conteúdo registrado no papel tem deixado vazios em relação a esta discussão, capazes de serem preenchidos com práticas avaliativas historicamente consagradas – as tradicionais, por exemplo - que desconsideram a legislação atual? Enfim: o que diz a legislação vigente sobre avaliar na formação de professores, sobre os próprios professores e em relação ao que é praticado no âmbito avaliativo?

A própria convivência na graduação, como formadora e principalmente como aluna, me inclina a pensar o quanto a prática avaliativa na formação docente tem se distanciado das orientações legais atuais e se aproximado da prática avaliativa de praxe que não se sustenta mais nestes documentos. Reitero que os grandiosos “silêncios” nas políticas em relação à avaliação da aprendizagem neste nível de ensino possivelmente estão a ocasionar, e até a justificar, este tipo de posicionamento por parte dos docentes.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) apresenta pontos que vão ao encontro de uma orientação avaliativa diversa do modelo tradicional de avaliar. Aponta a LDB, em seu artigo 24 - parágrafo V, que a avaliação dos educandos deve ser realizada de forma contínua e cumulativa, priorizando aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, estando diretamente relacionado ao exposto no Parecer 009/2001, em relação ao profissional docente como alguém que cuida, que orienta os educandos, e que toma por base os sinais do processo

¹¹ Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

avaliativo. No entanto, esta orientação em muitas instituições de ensino acaba sendo desarticulada, pois a importância maior é dada aos resultados, às notas e não ao processo de avaliar que pode indicar aprendizagens ou dificuldades para aprender, caminho percorrido e vivências dos educandos e educadores.

Sobre a formação de professores para o ensino universitário, é interessante (e até preocupante) considerar que a LDB (Lei 9394/96) traz em seus artigos 65 e 66 a não exigência de formação pedagógica ao docente que irá atuar no Ensino Superior. Afirmam os artigos que

“Art. 65. A formação docente, **exceto para a educação superior**¹², incluirá a prática de ensino de, no mínimo, trezentas horas.

Art. 66. “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós- graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.”

Situação esta muito presente no sistema de ensino universitário atualmente:

Apenas aqueles que passam por cursos de licenciatura, [...] receberam alguma preparação específica, ainda muito discutível, para exercer o magistério. Os demais exercem, de maneira improvisada, apoiando-se provavelmente nas reminiscências de sua própria história como alunos, nas lições oferecidas pela experiência que vão desenvolvendo ou na de colegas mais vividos.(LÜDKE;SALLES, 1997, p.170)

Respaldados pela LDB, adquirem conhecimentos vastos em suas áreas de conhecimento, realizam curso de mestrado e doutorado – que envolvem diretamente a pesquisa e o estudo teórico – sem a exigência de vivência pedagógica ou estágio docente em qualquer nível de ensino¹³. O que acaba prevalecendo é a constituição de um docente baseado em suas experiências educacionais enquanto aluno e como pesquisador, preparo que não me parece suficiente para instaurar práticas avaliativas diferentes das tradicionais, porém que tem sido aparentemente suficientes para ensinar aos futuros professores como avaliar. Este aspecto acaba por corroborar a idéia de Simetria Invertida, expressão já utilizada neste trabalho: os professores aprendem o ofício da profissão na posição inversa a que vão atuar, como alunos ou pesquisadores.

¹² Grifo meu

¹³ Deve-se ressaltar como exemplo positivo, a exigência, por parte da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes, que alunos de mestrado ou Doutorado que possuam bolsa de estudos realizem estágio de docência na graduação.

Ser professor formador significa ser importante especialista/pesquisador que vai para a sala de aula, basicamente, com as mesmas inseguranças sobre “como fazer” e “por que fazer” de um aluno da licenciatura recém formado: “os educadores dos futuros professores também agonizam com as incertezas que os confundem na prática diária. (KINCHELOE, 1997, p.44 apud KRAHE, 2007, p.33) A diferença é que aqueles docentes serão os exemplos de avaliadores dos futuros professores, e isto requer muita atenção à teoria e a prática avaliativa. Busco novamente em Krahe (2007, p.33) a afirmação desta questão: “[...] em grande medida, o docente universitário, ainda hoje, e o que trabalha nas licenciaturas não costuma ser exceção, é o especialista/pesquisador, na maioria das vezes sem formação pedagógica.”

Como proposta, o Parecer 009/2001 que institui as Diretrizes curriculares para a formação de professores para a Educação Básica aponta na direção de uma formação docente crítica, reflexiva, e dialógica a partir da construção de competências e habilidades, em que o professor confronte a concepção de ensino como “passar conteúdos” e da aprendizagem como memorização. Orienta-se a preparação de um professor “[...] como profissional de ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.” (CNE 009, 2001, p.9), orientação esta que deve refletir diretamente no pensar e no agir do processo avaliativo, levando em conta os conhecimentos adquiridos, a capacidade de acioná-lo, ainda de acordo com o mesmo Parecer 009/2001, mas que, em muitos cursos de licenciatura, ainda é deixada de lado.

Coerentemente, o Parecer 009/2001 destaca o cenário educacional que apresenta exigências, dificuldades e desafios aos professores e sua formação: em uma sociedade em constante transformação, dinâmica e competitiva, salienta este documento a preocupação em formar professores capazes de lidar com tal cenário. Afirma também, que dentre as inúmeras dificuldades para se alcançar a melhoria da educação está o preparo dos professores “[...] cuja formação de modo geral manteve predominantemente um formato tradicional que não contempla muitas das características consideradas, na atualidade, como inerentes à atividades docentes

[...]” (CNE 009 ,2001,p.4), propondo como discussão central a revisão criativa dos modelos que se encontram ainda hoje em vigor.

Diante, então, da complexidade do cotidiano educativo, das dificuldades que professores e alunos atravessam para estar na escola, da falta de recursos para educar, dos problemas sociais e financeiros que enfrentam, tanto as instituições escolares quanto alunos e professores, enfim, dentre tantos outros elementos da realidade econômica, política e social que atravessam as instituições de ensino, levanta-se as seguintes questões, que podem nos ajudar a pensar sobre a difícil tarefa de formar professores, que precisarão avaliar, neste cotidiano. Eis algumas delas: Que tipo de sujeitos é necessário formar para “sobreviver” nesta sociedade? Competitivos, flexíveis, que aprendam rápido, que realizem mais tarefas em menos tempo, etc... (que atenda, às exigências do capital)? Que tipo de avaliação caberia a estes sujeitos, objetivando que aprendam rápido? Avaliações que os façam decorar e esquecer em seguida? Que os tornem inseguros? Que não lhes proporcionem resolver problemas com agilidade ou mesmo pensar de maneira lógica e dinâmica? [...] Todas estas preocupações envolvem a forma como a preparação dos professores e a avaliação de seu aprendizado é pensada nas políticas da educação, pois estas orientam o saber o e fazer docente.

Ainda em relação ao Parecer 009/2001, este descreve as transformações sociais que atravessam a educação, especialmente os professores, que ocasionam mudanças nestes cenários, assim como destaca as novas exigências para os docentes e alunos, o que interfere diretamente na maneira de pensar e praticar a avaliação. Segundo este documento

[...] as transformações científicas e tecnológicas, que ocorrem de forma acelerada, exigem das pessoas novas aprendizagens, não somente no período de formação, mas ao longo da vida. Há também a questão da necessidade de novas aprendizagens ampliadas – além de novas formas de aprendizagens. (CNE 009, 2001, p.9)

Estas exigências requerem novas (diferentes, ou variadas) formas de avaliação dos professores, que estes tanto ensinem, quanto pratiquem a mudança, e por isto defender que se as proposições acima não estiverem presentes no cotidiano da formação docente não surtirão efeitos, já que um sujeito – professor – não pode

ensinar o que não aprendeu, principalmente quando levamos em consideração que “Nós professores universitários somos, em grande número, ou até maioria ainda, frutos de uma educação baseada na racionalidade técnico/instrumental.” (KRAHE, 2007, p.33) e precisamos de elementos que nos auxiliem a criar alternativas para estas concepções.

Sugere o Parecer 009/2001 que os professores construam com os seus futuros alunos “[...] experiências significativas e para que sejam capazes de ensiná-los a relacionar teoria e a prática, é preciso que a formação de professores seja orientada por situações equivalentes de ensino e de aprendizagem.” (CNE 009, 2001, p.14) orientação cabível à questão avaliativa: os futuros professores precisam conviver com práticas avaliativas diversas das tradicionais, já conhecidas e aprendidas durante sua experiência escolar. E isto será construído no processo de formação de professores.

Há outro ponto a ser destacado quando abordamos a orientação da LDB para uma avaliação qualitativa, relacionadas às novas exigências do atual ENEM. É possível perceber, no ensino superior, diversos casos de formadores que ao trabalharem com conceitos no processo avaliativo (caso dos cursos da Universidade aqui proposta para ser investigada) ainda se apegam às notas como forma de melhor traduzir o resultado da avaliação dos alunos, elaborando provas com excesso de conteúdos, consideradas impossíveis de realizar pelos alunos, apresentando questões de memorização, e que geralmente tem como resultados notas baixas por parte dos alunos. Desconsiderando a avaliação por conceitos, professores com esta concepção deixam de lado a essência do ato avaliativo (proporcionar aprendizado) e partem para o aspecto quantitativo: alguns docentes, ao iniciar a disciplina, explicitam aos alunos que nota 60 equivale a conceito C; de 70 à 80 equivale à B; de 90 até 100 obtêm-se conceito A. Práticas como estas são muito comuns ainda nas licenciaturas, e em outros cursos universitários, explicitando a concepção destes formadores sobre o objetivo da avaliação e o que esta representa para eles: notas, classificação, mérito, exclusão. Ao assumir este posicionamento, esses formadores parecem não refletir sobre que tipo de concepção avaliativa estão ensinando aos seus alunos, futuros professores. Possivelmente a base está na idéia de que notas são o único meio possível de

traduzir os resultados do processo de ensino aprendizagem; que esta é a moeda de troca entre alunos e professores; e que não importa o quanto o sujeito se esforçou, aprendeu, errou ou acertou, o que importa é o posicionamento que alcançou na escala de valores, sendo esta posição a garantia de determinado conceito. Este tipo de situação é freqüente no ensino superior, sem questionamento ou reflexão de suas conseqüências.

Orienta o Parecer 009/2001, a respeito do acima exposto, que os instrumentos avaliativos devem ser diversificados, ressaltando que estes só cumprem com seu objetivo se forem capazes de diagnosticar o uso funcional e contextualizado dos conhecimentos. Neste sentido, a avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda precisa ser tratada por muitos formadores como essencial para construir as competências necessárias para a constituição de um profissional responsável, crítico e reflexivo, e para rever a própria metodologia do docente formador. Salienta o Parecer 009/2001 que a importante função da avaliação, que precisa ser resgatada:

[...] a avaliação destina-se a análise da aprendizagem dos futuros professores, de modo a favorecer seu percurso e regular as ações de sua formação e tem também a finalidade de certificar sua formação profissional. (CNE 009 ,2001, p.33)

Importa destacar a orientação da Resolução CNE/CP 1/2002 que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, graduação plena” no que diz respeito à Formação dos professores sinalizando em seu parágrafo segundo, letra d, que a avaliação deve ser vista como

[...] parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. (CNE 01, 2002, p.1)

Ressalta a referida Resolução 1/2002, em seu Art.3º, a concepção de competência como central na orientação do curso de licenciatura, assim como

atenta para a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor.

E este é o cerne da questão que busco apresentar nestas linhas sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores. A experiência, tanto como aluna quanto como educadora, tem me mostrado muitos exemplos de incoerência e descompasso entre esses dois elementos: diversos professores apresentam aos alunos um discurso, que seria o ideal e coerente sobre o processo de avaliação, todavia demonstram uma prática totalmente diferente daquilo que pregam. Que tipo de competência para avaliar estão adquirindo os futuros educadores, a partir da situação exemplificada?

Orientação essencial também traz a Resolução 1/2002 em relação ao objetivo da avaliação na formação docente, que igualmente não tem sido vislumbrada na prática avaliativa do ensino superior:

Art.5. Parágrafo V – a avaliação deve ter como finalidade a orientação do trabalho dos formadores, a autonomia dos futuros professores em relação ao seu processo de aprendizagem e a qualificação dos profissionais com condições de iniciar a carreira. (CNE 01, 2002, p.2)

O costumeiro é conviver com instrumentos avaliativos que pertencem ao professor, que transparecem poder aos alunos e que, freqüentemente, não apresentam retorno aos educandos. E desta forma não é possível cumprir a tarefa de orientação indicada na Resolução 1/2002, muito menos de suscitar a construção da autonomia dos futuros docentes. A qualidade igualmente é deixada de lado quando a avaliação (sinônimo de prova) é considerada posse do formador, e diversas vezes não traz elementos capazes de gerar interesse, raciocínio lógico, capacidade de resolver problemas, ou seja, aprendizado por parte do aluno. O esperado é que o formador esteja integralmente comprometido com a aprendizagem dos futuros docentes, que esteja interessado em aprender com esses sujeitos, seguindo a orientação da avaliação para trilhar o caminho da construção do conhecimento, utilizando este processo como gerador de competências no profissional em formação. De acordo com Hoffmann

O professor precisa refletir muito ao avaliar. Sobretudo compreender que qualidade e valor são conceitos subjetivos e multidimensionais. Avalia-se para cuidar que o aluno aprenda e para promover melhores oportunidades de aprendizagens. (2008, p.172)

Utilizando novamente as orientações trazidas pelo Parecer 009/2001 creio que reformar os currículos é fundamental para que se desenvolvam pessoas e sociedade, acrescentando que estes aspectos são essenciais para alcançar as transformações sociais necessárias. Estas propostas de mudanças, no intuito de atingir seus objetivos, invariavelmente são apresentadas em forma de leis, resoluções, Pareceres e etc., que podem ser capazes de provocar a mudança, tanto em Instituições de Ensino como em currículos, professores e alunos, principalmente. É preciso ressaltar, no entanto, que a orientação para a mudança não possui, sozinha, forças geradoras. Além da orientação, é preciso a ação dos atores educacionais, que podem aceitar ou não a proposta de mudar. Para Hoffmann *“Nossas ações são carregadas de intenções, reveladoras de posturas diante da vida. Não há como separar o agir do pensar.”* (2003, p.150).

Se a concepção de que práticas avaliativas baseadas em posturas tradicionais da educação não devem encontrar lugar nas salas de aula se transformar em pensamento e ação docente, certamente estas orientações para a formação de professores críticos, comprometidos com a aprendizagem de seus alunos, sugeridas nas políticas educacionais vigentes, terão relação com sua prática e acarretarão em mudanças na maneira como avaliam e preparam os futuros professores para esta ação.

Os currículos dos cursos de licenciaturas, foco desta pesquisa, dos quais já havia feito uma primeira análise por ocasião da defesa do projeto¹⁴, apresentam elementos muito interessantes para discutir sobre o tema da avaliação da aprendizagem, principalmente por algo que poderia ser chamado novamente de “silêncio” avaliativo. É preciso ressaltar que foram analisados os currículos dos cursos de Licenciatura em Letras e em Matemática, tomando como critério as disciplinas que sugeriam ou explicitavam em seu título e/ou conteúdo a palavra

¹⁴ Análise realizada em 2009/02.

avaliação, atentando para aquelas que continham em sua súmula a possibilidade de discussão, reflexão ou prática sobre a temática.

De maneira geral, a matriz curricular das Licenciaturas de Matemática e Letras da Universidade investigada, apresentam poucas disciplinas que tratam da formação para avaliar, de acordo com suas súmulas. A maioria destas disciplinas que sugerem abordar a discussão sobre avaliação provém da Faculdade de Educação. No entanto, acredito ser possível afirmar que o tema da avaliação da aprendizagem nestes cursos é tratado como uma espécie de Currículo Oculto¹⁵: o assunto é abordado de forma velada, neste caso, sendo eficaz a questão do exemplo prático e discursivo dos docentes, assim como a possibilidade de conversa informal esporádica em aula, todavia sem estudo aprofundado sobre esta questão.

O professor, ao chegar na escola precisa saber o que fazer com seu aluno. Precisa saber como o aluno aprende, como o professor ensina, como deve avaliar o aluno.¹⁶ Estes elementos precisam ser centrais na formação. Porém, há aspectos latentes que ensinam muito mais que palavras pronunciadas ou escritas: as ações ou a falta delas, por exemplo. O quanto os formadores estão permitindo, consciente ou inconscientemente, que estes elementos ensinem mais do que a teoria, mais do que a prática, ou ainda, mais do que o previsto em currículos ou políticas educacionais?

Temos, no entanto, exemplos que podem ser considerados enriquecedores na área da Matemática: esta licenciatura apresenta um número considerável de disciplinas que indicam em suas súmulas a possibilidade de o futuro docente se colocar no papel de avaliador e de refletir sobre esta ação, corroborando o que afirmam as Diretrizes Curriculares para o curso de Licenciatura em Matemática:

[...] o educador matemático deve ser capaz de tomar decisões, refletir sobre sua prática e ser criativo na ação pedagógica, reconhecendo a realidade em que se insere. [...] deve avançar para uma visão de que a ação prática é geradora de conhecimentos. (CNE 009, 2001, p.6)

¹⁵ Segundo Apple o Currículo oculto trata de “[...] normas e valores que são implicitamente ensinados nas escolas e sobre os quais o professor em geral não fala nas declarações de metas e objetivos”. (2006, p.127)

¹⁶ É preciso ressaltar que para Hoffmann os professores devem ter a consciência de que ao avaliar o professor não tem a certeza de nada. Este precisa considerar a busca de um olhar múltiplo, longitudinal, observando os inúmeros saberes do educando buscando compreendê-lo de forma significativa. (2008, p.172)

Sugerem estas disciplinas certa preocupação com uma formação para avaliar, com teoria que seja capaz de embasar uma prática avaliativa formativa, acolhedora, a serviço da aprendizagem. (Intriga-me muito saber, entretanto, sobre a prática avaliativa destes formadores) Apresentadas em diferentes etapas do curso, eis as disciplinas destacadas:

- EDU 03024 - ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA BÁSICA
- MAT 01070 - LABORATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO - APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA I
- MAT 01070 - LABORATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO – APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA II
- MAT 01070 - LABORATÓRIO DE PRÁTICA DE ENSINO – APRENDIZAGEM EM MATEMÁTICA III
- EDU 02X13 - ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA I
- EDU 02X14 - ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA II
- EDU 02X13 - ESTÁGIO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA III
- EDU 02019 - DIDÁTICO E ORGANIZAÇÃO CURRICULAR PARA MATEMÁTICA
 - EDUC 02217 – PRÁTICA DE ENSINO EM MATEMÁTICA II

Já o curso de Letras chama atenção pelo reduzido número de disciplinas que apresenta estudo ou discussão sobre avaliação da aprendizagem. Possivelmente devido a este número menor de disciplinas, em comparação com a Licenciatura de Matemática, demonstra a licenciatura de Letras, através de sua matriz curricular, uma preocupação pontual em relação aos conteúdos específicos de sua área, usando das disciplinas pedagógicas como complemento para formação docente. Tal aspecto retoma a discussão apresentada por Krahe sobre a predominância histórica da racionalidade técnico - instrumental na perspectiva de que a

[...] construção da identidade profissional vai se dar no somatório do perfeito domínio dos conteúdos específicos da especialidade, acrescido de preparo

básico em metodologias e técnicas pedagógicas, enfatizando a qualificação através da posse do saber e da especialidade. (2009, p.30)

A perspectiva histórica de formar professores a partir da especialidade, sendo a formação pedagógica parte complementar, tem sido hoje refutada pela orientação das políticas educacionais. O próprio Parecer 009/2001 indica a formação de professores a partir da racionalidade prático/reflexiva¹⁷, o que se pode observar nas propostas de estágios docentes ao longo do curso. No entanto, apesar desse movimento, ainda parece predominar, principalmente no curso de Letras, uma formação específica do professor, ficando sobre responsabilidade da Faculdade de Educação a formação pedagógica, e principalmente a formação para avaliar. Conforme afirma Krahe: “[...] ênfase nos conteúdos da especialidade acrescidos de um verniz pedagógico.” (2007, p.30)

Vejamos as disciplinas destacadas deste curso:

- EDU 02029 – TEORIA DO CURRÍCULO
- EDU 02026 – ORGANIZAÇÃO CURRICULAR, PLANEJAMENTO E AVALIAÇÃO
- EDU 02005 - DIDÁTICA GERAL A

Ainda sobre o curso de Licenciatura em Letras, as súmulas das disciplinas de estágio de Docência não apresentam elementos que sugiram trabalho com o tema avaliação – não consta registrado, no momento da consulta, nenhum texto que indique os objetivos da disciplina. Ressalto que o espaço do estágio se traduz em terreno fértil para pensar a questão da avaliação como futuro professor, para articular teoria e prática pedagógica: por tratar essencialmente da convivência com a realidade em que irá atuar o futuro professor, deveriam estas disciplinas proporcionar o protagonismo docente sugerindo o contato, a reflexão e a teoria sobre a avaliação da aprendizagem. Deveriam também levar em conta, de acordo com Hoffmann (2006), que as pessoas envolvidas em situação de avaliação, caso

¹⁷ Termo também utilizado por Krahe em suas discussões a respeito das reformas curriculares de Licenciatura e a formação docente.

dos estágios, precisam ser levadas a refletir sobre o que estão fazendo e por que fazem. No entanto, como já destacado, analisando o currículo deste curso, não é possível identificar esses elementos, pois suas súmulas não apresentam quaisquer textos que possam nos indicar qual é perspectiva em que esse momento importante da formação é tratado.

As características, aqui observadas, tanto do curso de Letras quanto do curso de Matemática, que sugerem uma formação voltada para os conteúdos específicos indicam resquícios da concepção de um “[...] modelo adotado nos primórdios da formação de professores pela UFRGS [...] na qual para ser bom professor bastava o alicerce firme dos conteúdos da especialidade.”(KRAHE, 2007, p.30) A parte pedagógica era acessória. As próprias provas, como avaliação certificadoras e confiáveis, manifestam estas idéias, já que os alunos enfrentam durante a formação instrumentos avaliativos com excessivo conteúdo de sua área, aprendendo assim, pelo exemplo, que para ser bom professor é preciso “dominar” os conteúdos específicos da área e fazer provas longas, que apresentam número elevado de conteúdos, e grau máximo de dificuldade, desconsiderando, muitas vezes, a parte pedagógica.

O estudo das políticas educacionais, ainda que breve e direcionado, nos coloca diante da ausência de atenção pontual a questão da concepção e prática avaliativa no ensino superior. Não me parece haver preocupação em como os formadores estão sendo preparados para avaliar.

6. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Ao realizar uma pesquisa, afirma Minayo (2007), o fazemos, sobretudo, para esclarecer a nós mesmos sobre as questões que nos colocamos, em relação às definições teóricas e as estratégias de estudo que iremos utilizar. Sendo, então, a pesquisa muito de nós mesmos, entendo a construção desta investigação não como simplesmente o ato de “arrecadar” elementos para comprovar ou não uma hipótese, mas sim como a ação de lançar-se à dúvida, ao inesperado, mudando os caminhos sem perder o horizonte, seguindo a curiosidade sem perder de vista o que se procura, mexendo com minhas próprias certezas, causando desassossego, proporcionando aprendizagem. É a este movimento que descrevo neste trabalho.

A atividade de pesquisa é uma ação momentânea, de interesse imediato e continuado do autor, afirmam André e Lüdke (1986). Nesse sentido, o interesse que sustenta a construção desta dissertação é ação de investigar a Avaliação da Aprendizagem no âmbito da Formação de Professores tentando me aproximar da concepção teórica e da prática docente da ação avaliativa neste momento importante – o da preparação do futuro educador - tendo a preocupação de saber como os futuros professores estão sendo aparelhados para avaliar.

No entanto, a investigação não se traduz em uma tarefa simples, tendo em vista a própria ação de avaliar como um ato delicado e complexo, que está intrinsecamente ligado ao fazer docente, e que por este motivo, os professores, principalmente, nem sempre estão disponíveis (ou desejam) as indagações ou questionamentos a respeito de seus saberes e de suas ações. Para Lüdke e Salles ainda que

[...] todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do processo de ensino aprendizagem. (1997, p.169)

Apesar deste aspecto, a construção desta dissertação buscou empenhar-se em “[...] verificar como um determinado problema se manifesta nas atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas.” (ANDRÉ E LÜDKE, 1986, p.12).

Entendendo, então, estar diante de um problema de pesquisa dinâmico, relacionado diretamente como o cotidiano docente, seus saberes e seus fazeres, priorizou-se pelo uso de uma Metodologia¹⁸ de pesquisa Qualitativa, considerada por André e Lüdke (1986), como um tipo de pesquisa que lida com fenômenos pertencentes ao ambiente natural e com problemas diretamente no lugar onde ocorrem, sem ter a manipulação do observador, mas principalmente por se tratar de uma realidade que não pode ou não deve ser quantificada, caso que se aplica ao problema de pesquisa aqui proposto.

Objetivando entender através dos depoimentos dos futuros docentes, como os formadores concebem e praticam avaliação da aprendizagem no ensino superior e o quanto estas ações e pensamentos podem influenciar os licenciandos em relação ao ato de avaliar, adotou-se também como conceito de pesquisa qualitativa, a partir de Minayo a atividade que: “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.” (2007, p.21) aspectos totalmente relevantes, já que pretendeu-se abordar questões que mexam com os significados e as crenças de alunos e professores sobre Avaliação, bem como as atitudes dos formadores frente à prática de avaliar.

A pesquisa configurou-se, deste modo, como um Estudo de Caso, que se deteve na investigação de dois cursos, licenciatura - Letras, Matemática, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul na qual conclui o Curso de Pedagogia e continuo meus estudos.

A concepção de caso adotada neste trabalho foi entendida a partir do Conceito de Yin:

[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidos. (2001, p. 32)

A pesquisa bibliográfica foi um instrumento constante de coleta de dados teóricos, mapeando autores, conceitos e discussões sobre os temas aqui

¹⁸ Entendendo metodologia como “[...] o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. (MYNAIO, p.14, 2007)

trabalhados que serviram de suporte para a construção teórica e análise dos dados coletados.

A opção pelos cursos de Letras e Matemática da UFRGS se justificou por três motivos: o primeiro diz respeito a serem estas licenciaturas que preparam um grande número de professores que atuarão, principalmente, na educação básica em disciplinas que tradicionalmente são vistas como “as importantes” do currículo de Educação Básica. Segundo: pelo fato de que este trabalho, ao focalizar tais cursos estará contribuindo para o aprofundamento da discussão das temáticas de pedagogia universitária, em particular sobre “Formação de professores” e “Avaliação da aprendizagem”, ambas estudadas por Krahe¹⁹ em suas pesquisas, além de contribuir para os estudos da linha de pesquisa “Universidade: teoria e prática”, do PPGEdU da UFRGS a qual estou filiada. O último e não menos importante motivo se deu pelo tradicional estigma desses cursos de apresentarem como instrumento avaliativo provas que cobram dos alunos excessivo conteúdo, o que na maioria das vezes não provoca aprendizagem efetiva e sim memorização temporária através da forma de avaliar unicamente conteudista.

A entrevista semi-estruturada, assumida a partir de Minayo (2007) como uma conversa que combina questões fechadas e abertas, mostrou-se como instrumento eficaz que oportunizou aos entrevistados discorrer sobre o tema proposto sem se prender ao roteiro²⁰ de questões pré- estabelecidas.

Efetivamente, os sujeitos de pesquisa foram 8 alunos, 4 do curso de Licenciatura em Matemática e 4 da Licenciatura em Letras, matriculados a partir do 4º semestre e dois docentes formadores, um de cada curso, que aceitaram o convite para realizar uma entrevista que apresentava como temática a avaliação da aprendizagem na formação de professores, mediante termo de consentimento livre e esclarecido²¹ assinado. Através de entrevistas semi-estruturadas realizadas primeiramente com os alunos chegou-se aos exemplos de “bons professores

¹⁹ Professora Doutora Elizabeth Diefenthaler Krahe é orientadora deste projeto de dissertação e membro do grupo de pesquisa Universidade: teoria e prática. É estudiosa e pesquisadora na temática da Formação de professores.

²⁰ Apêndice C

²¹ Apêndice A

avaliadores”²² citados com maior freqüência e coincidentes nas falas dos graduandos. Para chegar, então, à possibilidade de “bons exemplos” de professores avaliadores nos cursos de licenciatura utilizou-se da entrevista *como “[...] uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do investigador.”* (MINAYO, 2007, p.64) entendendo esta como uma fonte de dados sensível e competente para auxiliar na coleta dos dados.

Priorizou-se por realizar a entrevista com estudantes que se encontrassem entre o meio e o fim do curso e que tivessem cursado alguma de suas disciplinas de estágio, objetivando instigar a reflexão, por parte dos alunos, sobre a temática da avaliação da aprendizagem.

Pelo menos a metade dos estudantes passou por estágios componentes do curso, assim como já atuaram como docentes. Apesar da dificuldade de ter maior número de entrevistados, devido aos seus pesados currículos e rotinas acadêmicas que os consomem (principalmente os estudantes de matemática), suas consistentes falas serviram de base para seguir discutindo pontos ainda urgentes no cenário da avaliação da aprendizagem na formação de professores. Através de seus depoimentos foi possível analisar algumas das concepções sobre avaliação da aprendizagem, tentando relacionar essas concepções com a prática avaliativa do formador.

Os estudantes entrevistados, conforme acordado no termo de consentimento, tiveram sua identidade preservada, sendo identificados ao longo do texto apenas pela letra inicial de seu nome, pela abreviatura do nome do curso e pelo semestre que cursavam. Os docentes foram identificados também pela letra inicial de seus nomes e pela abreviatura do curso que lecionam, tendo igualmente seus dados mantidos em sigilo.

A formação pedagógica, caracterizada nas disciplinas da Faculdade de Educação, esteve muito presente na fala dos estudantes, que apontaram aspectos passíveis de investigação no que diz respeito aos conceitos e ações avaliativas deste local. Tem sido desejo, ainda não assumido, confrontar o discurso que se

²² A noção de bom professor leva em conta a discussão de CUNHA (1989) em considerar que não há padrões para a determinação de um bom professor. Esta definição esta de acordo com os papéis que a sociedade projeta para o bom professor e com o julgamento de quem avalia (p.64), neste caso os alunos.

“estabelece progressista” na Faculdade de Educação entre os formadores pedagógicos e suas práticas avaliativas. Acredito que a proposta de investigação deste aspecto pode se traduzir em uma oportunidade rica para exemplificar tanto ações avaliativas compromissadas como ensino-aprendizagem do aluno quanto posturas rígidas e conservadoras.

Contribuíram, também, como fontes ricas de dados Documentos como: Pareceres, Resoluções e Diretrizes brasileiras para formação de professores, os Projetos Pedagógicos dos cursos, seus currículos, súmulas e planos de disciplinas buscando nestes aspectos orientadores a respeito da Avaliação da aprendizagem, da prática avaliativa, da formação do professor, e da relação entre teoria e prática, como se pode observar ao longo desta escrita.

Diante de uma pesquisa, o momento de ir à campo me causou excitação e ansiedade, pois nesta fase é que pude entrar em contato com aquilo que foi concebido como objeto de pesquisa, mas em seu ambiente, vivo e dinâmico, contemplando suas diferentes e ricas manifestações. Seguramente este foi o momento de atenção total: imaginei-me como uma espécie de “radar móvel”, buscando vestígios que servissem de base para a problematização das questões de pesquisa, mesmo que estas pistas refutassem ou mesmo confirmassem minhas hipóteses. Para estes momentos, Bardin (1979) afirma que *“O analista é como um arqueólogo. Trabalha com vestígios: os documentos que pode descobrir ou suscitar.”* (p.39)

Os dados coletados tiveram seus conteúdos analisados, emergindo da própria fala dos entrevistados as categorias de análise entendendo-as, segundo Bardin como *“[...] um conjunto de instrumentos metodológicos que se aplica a discursos extremamente diversificados.”* (1979 p.9), assim como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitem a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1979, p.42)

Tendo como foco principal de investigação o conteúdo das entrevistas e a análise de documentos, privilegiou-se a interpretação dos dados coletados junto aos

sujeitos e aos materiais, preocupando-se não em apenas descrevê-los, mas principalmente em aprender com a descrição desses dados, atentando para o que eles nos ofereceram (BARDIN, 1979, p.30) como vestígios de concepções e práticas avaliativas no momento da formação dos professores, entendendo que com a análise conteúdo “[...] podemos caminhar na descoberta do que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado.” (MYNAIO, 2007, p.84)

7. OS RESULTADOS DA PESQUISA

Conforme vem sendo apontado neste trabalho, a avaliação da aprendizagem segue mergulhada em um cenário muito conhecido por cada um de nós, estudantes ou professores no Ensino Superior: “[...] *como práticas, em geral classificatórias autoritárias, reprovativas, e a resistência dos professores universitários em repensar sua prática.*” (HOFFMANN, 2007, p.84).

Tenho insistido no questionamento relacionado à postura de estudantes egressos de cursos de formação de professores que corroboram em suas práticas e concepções o argumento avaliativo acima citado distanciando-se do ato avaliativo preocupado com a aprendizagem e que instigue a curiosidade intelectual dos estudantes. Em geral os alunos das licenciaturas de Matemática e Letras (aqui sujeitos de pesquisa) convivem em sua formação com ações de avaliação que evitam questionamentos valendo-se da imposição do poder docente em reprovar ou aprovar alunos, que estigmatizam a dúvida e preconizam pelo excesso e memorização de conteúdos, repetindo, na maioria das vezes, esta postura quando na posição docente.

Diante deste cenário, tenho defendido a necessidade de dar atenção ao momento da formação dos professores, onde se constroem parte dos saberes docentes que embasam as posturas profissionais dos educadores, principalmente, no que diz respeito à posição de avaliador. Este objetivo encontra justificativa a partir da preocupação demonstrada por Sordi:

“Acreditamos que a avaliação praticada no ensino superior mereça ser examinada com mais cuidado, tentando, ainda que tardiamente, reverter os malefícios de um tempo em que ela era usada unicamente como reafirmadora de conteúdos dogmáticos, apresentados para serem memorizados e não problematizados pelos estudantes.” (SORDI, 2006, p.235)

No entanto, trazer a questão da Avaliação da aprendizagem para o centro invoca outro elemento ligado à formação docente: a constituição dos seus saberes, neste caso, os saberes para avaliar. Nunes (2001), Tardif (2006) e outros autores

que se dedicam aos estudos dos saberes docentes chamam atenção para o fato de que os professores vão constituindo os seus saberes ao longo da carreira, e nesta construção estão incluídos os saberes avaliativos. Soma-se a isto o caráter plural dos saberes docentes que também envolve as experiências ao longo da vivência como aluno, o que abarca bons anos de vida de um docente: para Tardif este período é necessariamente formador, “[...] pois leva os futuros professores a adquirirem crenças, representações e certezas sobre a prática do ofício de professor, bem como sobre o que é ser aluno.” (2006, p.20) . De acordo com aquele autor além dos professores aprenderem a docência em sua posição inversa a que irão ocupar, eles ainda tem seus saberes baseados “(...) boa parte, em sua experiência na profissão e em suas próprias competências e habilidades individuais.” (TARDIF, 2006, p.239) que vão adquirindo ao longo da formação e do exercício da profissão.

Portanto, a formação é um dos momentos chave para a constituição das concepções e práticas avaliativas dos professores, principalmente pela oportunidade de distanciamento ou reforço do aprendido nos bancos escolares e pela possibilidade de criar novos cenários para a avaliação. Obviamente que não haveria problema algum se aquilo que os futuros docentes, enquanto estudantes, aprendessem sobre avaliar nas escolas e instituições de ensino superior estivesse ligado à uma prática avaliativa acolhedora, clara, democrática e dedicada ao processo de ensino-aprendizagem, defendo. Entretanto, o equívoco reside na realidade avaliativa inflexível e corrosiva que venho pondo em questão aqui neste texto, com a qual convivem os docentes em formação. O ideal que defendo no que tange a formação para avaliar concorda com a importante afirmação de Sordi de que “A avaliação a que nos referimos pretende ser instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, negando-se a ser apenas atividade concebida para selecionar, classificar, comparar e excluir.” (SORDI, 2006, p.241)

É preciso então, no que diz respeito à prática e concepção avaliativa, deixar claro aos estudantes dos cursos de licenciatura, no momento da formação, a responsabilidade e a complexidade da avaliação, bem como o caráter educativo desta ação: a forma como entendemos o ato avaliativo e nossas escolhas sobre avaliar tem sérias conseqüências tanto para os alunos, quanto para a sociedade,

assim como aquilo que optamos para avaliar pré-determina quem serão os estudantes de fracasso e os de sucesso.

Afirmar que o momento da formação de professores é importante na constituição dos saberes docentes e avaliativos é assegurar então que os futuros professores precisam estudar e discutir mais e melhor sobre avaliação da aprendizagem. E,

“Quanto mais cedo implementarmos projetos inovadores de ensino e de avaliação, precocemente desfrutaremos do prazer de descobrir que a avaliação é um ato de comunicação que contribui para a construção e a progressão do eu, tendo, portanto, um papel autoformativo.” (SORDI, 2006, p.238)

Diante da taxativa importância do papel da avaliação e de que boa parte do que se aprende sobre seu fazer é composto por teoria, mas muito mais pela prática e vivência, é urgente saber dos alunos de cursos de licenciatura como tem sido a construção de seus saberes avaliativos durante a formação. Essa busca se traduz nas entrevistas com os alunos destes dois cursos de licenciatura que nos capítulos a seguir serão discutidas.

Vislumbrando a possibilidade de instigar a reflexão sobre a temática da avaliação da aprendizagem, e acender de forma permanente a discussão sobre esta questão, buscando conhecer e entender o que os professores em formação aprendem sobre o ato de avaliar é que considero as entrevistas com os estudantes dos cursos de Matemática e Letras central para o debate sobre a avaliação da aprendizagem na formação de professores, ressaltando que a tarefa que se faz urgente gira em torno de dedicar-se a

[...] examinar a avaliação com um olhar mais comprometido com a aprendizagem dos alunos, subvertendo a lógica ainda remanescente de avaliar para medir, julgar, classificar e, eventualmente excluir. Excluir usando como alibi o compromisso com a manutenção de um padrão de qualidade abstratamente definido, em nome do qual a avaliação não pode ser flexibilizada. (SORDI, 2006, p.246)

O momento da realização das entrevistas é um dos mais excitantes para o pesquisador que precisa “garimpar” pistas que lhe ajudem a entender a

complexidade e o dinamismo da temática que o instiga, buscando, através das falas dos estudantes “[...] *conhecer este saber docente que rotineiramente norteia as práticas educativas.*” (SILVA, 1997, p.14 apud NUNES, 2007, p. 31), neste caso o saber que baseia a avaliação da aprendizagem.

O diálogo com os alunos dos cursos de graduação foi muito proveitoso e interessante: deste surgiram elementos importantes que me ajudam a constatar que concepção e prática avaliativas já avançaram muito, mas guardam ainda em sua essência princípios que fazem com que diversos atores educacionais se equivoquem em seu proceder avaliativo. Conforme chamam atenção NEVES E VALENTIN (2007)²³ “[...] *as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários, não são compatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica descritas nos projetos pedagógicos dos formadores de professores.*”

No intuito de entrelaçar as falas dos docentes em formação, as idéias de diferentes autores estudiosos da temática e as reflexões que considero centrais, abaixo passo a destacar, agora de forma pontual, elementos das falas dos alunos dos dois cursos de licenciatura, Matemática e Letras da UFRGS, organizados em seis categorias, sugeridas através dos conteúdos das entrevistas relacionados ao objetivo da pesquisa.

Ressalto que embora as duas licenciaturas guardem peculiaridades que serão apontadas oportunamente, diversos aspectos se fazem semelhante no que diz respeito à formação para a avaliação, à metodologia avaliativa e às concepções dos formadores sobre avaliar, justificando a não distinção entre cursos que farei ao longo do texto. Trago, portanto, os elementos da fala que se relacionam à avaliação em destaque, interessando-me pelo caráter formativo deste elemento e não por fatos isolados: o objetivo é compreender as repercussões dos processos formativos do professor sobre o processo de preparação dos licenciandos.

Os estudantes entrevistados, como já descrevi, serão identificados pela letra inicial de seu nome, observando que quando da primeira citação seu curso e semestre serão expostos por completo, sendo, após isto, informado apenas seu curso e semestre letivo de forma abreviada ao longo do texto.

²³ Texto disponível em meio eletrônico, portanto sem paginação.

8. CATEGORIAS DE ANÁLISE

8.1 O QUE É AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E PARA QUÊ SERVE?

A direta e importante pergunta “*O que é avaliação da aprendizagem?*” carece de muita reflexão por parte dos professores em formação nos cursos de Matemática e Letras da UFRGS. Falar sobre este assunto reforça-se como urgente, já que também é demandado pelos estudantes que anseiam desabafar sobre a temática, principalmente pelo relevante argumento trazido por Hoffmann: “*(...) é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é freqüentemente, descuidada ou desarticulada da realidade do contexto educacional (...)*” (2007, p.71).

Quando solicitados a conceituar avaliação da aprendizagem, os estudantes em formação apresentaram dificuldades de expressar o que significam estas palavras e o que isto representa na prática, aparecendo de forma predominante a definição pelos seus resultados e instrumentos utilizados, conforme destacado nas falas abaixo, o que já se confirmava nos resultados da Tese de Doutorado realizada por MENDES (2006).

Para os docentes em formação, sujeitos desta pesquisa, a avaliação da aprendizagem é:

“(...) um instrumento (...) é uma ferramenta para avaliar o que tu aprendeu, para ver em que nível tu está (...) verificar o nível (...)” (B., Matemática, 4º semestre)

“Olha... eu acho que, me deixa pensar... avaliação da aprendizagem é tu tentar medir o quanto o aluno aprendeu com as tuas aulas, com os projetos, trabalhos que tu propôs.”(B.,Letras, 5ª semestre)

“Na prática, avaliação da aprendizagem é uma nota, é um conceito que você vai dar pra pessoa como o aluno pelo o que foi passado pra ela (...)”(J. Matemática, 6º semestre).

Nota-se através das falas das estudantes que a idéia de avaliação que expressam é centrada no professor, pois é este quem concede a nota ao aluno e decide sobre

seus conhecimentos, bem como está relacionada às noções de medida e verificação numérica, preconizando pela tradução do aprendido em resultados quantitativos. A respeito desta questão Sordi ressalta que

“Tradicionalmente, a avaliação tem sido regida pela busca obsessiva da objetividade, expressa na reprodução de respostas definitivas oferecidas ao professor como evidenciadoras da apreensão do conteúdo trabalhado na sala de aula, ou nos campos da prática. A obtenção da nota rege o processo de ensino, deslocando para a periferia o interesse pelo ato de conhecer.” (SORDI, 2006, p.236)

Apesar da presença do uso dos instrumentos avaliativos para conceituar avaliação, outro aspecto importante apresentado pelos entrevistados é a ligação do ato de avaliar com a atividade de acompanhar o processo de ensino aprendizagem, de entender-se construindo conhecimentos sendo capaz de invocá-los em situações diversas, processando informações e acessando-as quando necessário, conforme apontam futuros docentes abaixo:

“Bom, eu acho que a avaliação da aprendizagem é... fora passando por provas e trabalhos, é, sei lá, quando tu acaba dizendo a matéria e tu vê que tu aprendeu, que tu lembra das coisas.”(J., Letras, 6º semestre)

“É ver o que a pessoa aprendeu, o que a pessoa desenvolveu e não só a nota que ela obteve.” (J. Mat, 6º)

“Sei lá, acho que o instrumento de avaliação, ele tem que ajudar o aluno a melhorar também, né... ajudar ele a entender porque ele não consegue fazer as coisas.” (G., Mat, 5º)

“Acho que trabalho pra apresentar oralmente ou até no final de uma aula e perguntar: “o que vocês aprenderam quem sabe me dizer alguma coisa, falar do que aprendeu hoje”. Acho que isso é uma forma legal, até porque acho que tu só consegues falar e explicar o que tu aprendeste. O que tu não aprendeste tu não consegue explicar com as tuas palavras, tu precisa ler ou copiar. Acho que isso é uma forma. (B., Letras, 5º semestre)

Ainda que a ligação do ato de avaliar ao processo de cuidar do aprendizado do aluno esteja presente, para os licenciandos a avaliação da aprendizagem serve para “medir quantitativamente” o conhecimento que é “passado” pelo professor e depois verificado como forma de aprendizado em testes ou provas. Demonstra-se, neste caso, a idéia de um ensinar mecânico, que ainda traz elementos de memorização, e uma avaliação preocupada com os resultados. Esta maneira de conceber a avaliação reforça assim o que Neves e Valentini apontam sobre a

maioria dos professores do ensino superior “(...) em suas práticas avaliativas prevalecem as formas tradicionais de transmissão do conhecimento; porque a avaliação é associada ao fechamento de uma unidade de ensino ou disciplina (...)” (2007)²⁴

A noção de diagnóstico também aparece na fala dos alunos como uma tarefa central da avaliação que ajuda professor e aluno a enxergarem suas dificuldades, sendo importante ressaltar seu caráter isolado e de projeção – é pensando-se como professores que a referem - pois não se faz consenso entre os futuros docentes. Estes referem que após terem cumprido metade da formação iniciam uma tímida reflexão sobre a questão da avaliação que não encontra eco na realidade de seus cursos.

“[...] Puxa, como é que eu vou dizer isso... avaliação né, é um momento de refletir sobre o porquê as pessoas... como elas estão atingindo os objetivos que tu está estabelecendo e também se estes objetivos são os objetivos delas.” (G, Matemática, 5º semestre)

Como podemos ilustrar, alguns dos estudantes entrevistados apontam que concordam com a idéia de Luckesi de que,

“Avaliar a aprendizagem é um ato de cuidar do estudante, tendo em vista a obtenção dos melhores resultados em termos de seu desempenho como ser humano e como aprendiz. (...) Como ato diagnóstico, o ato de avaliar implica três passos: 1) constatar; 2) qualificar a realidade e 3) proceder uma intervenção.” (LUCKESI, 2008, p. 4-5)

É preciso observar que os depoimentos dos professores em formação abaixo demonstram que ao apontarem para uma avaliação preocupada com o aprendizado dos educandos o fazem como uma situação ideal, quer dizer: como algo que definitivamente esperam da avaliação, uma situação com a qual gostariam de conviver, mas que não é predominante durante a graduação. Vislumbram uma avaliação formativa para suas práticas, sem saber bem como fazê-la pelo fato de não a experienciarem durante a formação. Os licenciandos indicam também para a necessidade de práticas avaliativas respeitadas, comprometidas e interessadas

²⁴ Texto retirado de consulta à site, portanto, não paginado.

como as mais adequadas para acompanhar a aprendizagem, tanto no que diz respeito à avaliação que “sofrem” quanto enxergando - se na posição docente: para os estudantes abaixo a maneira adequada de avaliar está ligada a:

“(...) um acompanhamento do desenvolvimento e eu posso perceber à medida que certas estruturas foram compreendidas, a tentativa de reutilizar, tentativa de estar usando aquilo que está sendo ensinado.” (F., Letras, 5º semestre)

“(...) um parecer é a melhor forma de avaliar uma pessoa, tu avalia ela com quase toda aquela linha de progressão assim, tu vê como que ela ta, como é que ela chegou, o que ela melhorou, o que ela precisa melhorar ainda...” J (MAT, 6º)

Faz-se importante enfatizar que os professores em formação ponderam as possibilidades avaliativas dependentes do ambiente de trabalho do professor: apesar de F. (Let, 5º) considerar que “[...] o ideal seria avaliar através de um acompanhamento do desenvolvimento [...]” o estudante chama atenção para as turmas superlotadas das escolas e instituições de ensino superior que tornam as condições de realização da avaliação como acompanhamento, e do processo de ensino-aprendizado, complicadas:

“a possibilidade desse acompanhamento é muito diminuída pelas condições. [...] não dá para evitar no final das contas a avaliação bimestral, ou as duas provas da tua cadeira de graduação, ou as duas provas do conteúdo parcial [...] por questões físicas.” (F., let, 5º)

A prova e os testes, então, se mostram a alternativa de avaliação eficaz e menos trabalhosa para um docente atarefado e com muitos alunos em sala de aula que necessita prestar contas dos resultados desta etapa de ensino. G.(Mat, 5º) acrescenta: “[...] a gente faz provas e trabalha com isso [...] e pro aluno também é mais cômodo.”. Não são raras as vezes que, devido a condições de trabalho inadequadas, os docentes, e os alunos conseqüentemente, acabam tornando o momento da avaliação mecânico, deixando de focar os rumos do processo formativo dos estudantes: a avaliação nesses casos perde sua função educativa e pode assumir posições autoritárias, burocráticas e punitivas. Neste sentido,

A forma tradicional de avaliação não apresenta dificuldades. É uma avaliação unilateral, em que o aluno é avaliado pelo professor, sem tomar parte no processo. Avalia-se, registra-se e pronto. Termina aí o processo da avaliação tradicional que busca simplesmente produzir notas parciais que

serão somadas, divididas pelo número de avaliações realizadas no período e transformadas na nota final do aluno.(NEVES E VALENTINI ,2007)

Aspecto igualmente relevante da ligação entre o processo avaliativo e o processo de ensino-aprendizagem para os estudantes das licenciaturas é que estes consideram que ao avaliar acompanha-se o aprendizado e o conhecimento dos alunos, mas também serve de base para o professor refletir sobre seus posicionamentos e metodologias de ensino e avaliação. De acordo com C. (Let, 5º) a avaliação serve tanto para aluno quanto para o professor acompanhar o seu desempenho no processo de ensino-aprendizagem:

*“Pra mim é, de certa forma, medir um tipo de conhecimento, a qualidade e como aconteceu esse processo de construção de conhecimento por parte do aluno e também **uma forma de avaliar a prática dos professores**”²⁵.*”

A falta de clareza para conceituar “avaliação da aprendizagem” leva alguns dos licenciandos a apegarem-se às suas experiências que lhes traz segurança na hora no agir educacional: avaliação da aprendizagem associada à provas e testes que servem para medir quantitativamente o conhecimento dos alunos. Parte desta referência avaliativa tem como base a vivência dos professores em formação²⁶ enquanto alunos na Educação básica, mas também diz do quanto este pensamento e ação avaliativa não são questionados pelos formadores e estudantes durante o período da graduação docente: a não discussão e o silenciamento que predominam sobre a temática da avaliação da aprendizagem nesses cursos de licenciatura reforçam a prática e a concepção de uma avaliação de *praxe*, ou seja, uma “[...] ação docente, com pressupostos teóricos a embasá-la, mas não analisados, esclarecidos, mais ligados ao senso comum, à tradição, às atividades diárias do que à ação refletida” (KRAHE, 2000, p.120). A respeito de sua convivência como aluna que sofria avaliações, J. chama atenção para a importância que era dada para a

²⁵ Grifo meu.

²⁶ Expressão que irei utilizar para me referir aos alunos dos cursos de licenciatura em Matemática e em Letras que estão no processo de formação para a docência.

nota, ficando muitas vezes outros aspectos relevantes dos alunos que eram desconsiderados: *“Se tu era um aluno que tinha média ninguém nem olhava pra ti. Só olhava pra tua nota e pronto.”*(J.,Mat,6º)

Esta capacidade de acionar conceitos e ações sobre avaliação ligada à experiência enquanto aluno, nos remete fortemente ao conceito de simetria invertida, central nesta dissertação: os estudantes ao relatarem seus conceitos de avaliação e o objetivo desta prática relacionam aos seus instrumentos e justificam sua resposta na vivência como alunos, demonstrando que aprendem diversos aspectos sobre avaliar quando na posição similar a que ocuparão, mas na posição contrária. G (Mat, 5º) a este respeito ressalta que os futuros docentes precisam *“[...] eliminar hábitos que a gente pega com os próprios professores da graduação.”*. E tal afirmação retoma o quanto é essencial que os formadores busquem uma melhor preparação para avaliar nos cursos de licenciatura, persigam a coerência entre seus discursos e atos para que se elabore um novo formato de ser professor avaliador (que esteja de acordo com uma avaliação capaz de mediar a construção de conhecimentos, de autonomia e senso crítico) e que se instaure novas concepções e práticas avaliativas, indicando um posicionamento docente que corrobore o apontado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica: *“[...] a concepção de professor como profissional do ensino que tem como principal tarefa cuidar da aprendizagem dos alunos, respeitada a sua diversidade pessoal, social e cultural.”* (CNE 009,2001, p.9)

A avaliação da aprendizagem ainda causa certa descrença nos estudantes que conviveram e convivem como experiências de avaliação descompromissadas com o processo de ensino-aprendizagem e permissivas nas escolas e faculdades, o chamado *laissez-faire* na avaliação como afirma Hoffmann (2007, p.87), referindo que as provas e testes que realizavam só serviam para alcançar notas que, na maioria das vezes, eram distorcidas para que os alunos não reprovassem de ano e permanecessem junto daquela turma, ou daquele professor por mais um período letivo. J. (Mat, 6º) afirma que enfrentou situações avaliativas na escola nas quais mesmo perdendo provas teve sua nota aumentada apenas para que alcançasse a média exigida para aprovação, assim como F. demonstra em sua fala o desencanto com a avaliação:

“Foi aí que eu vi que a avaliação era mais... eles só davam um conceito para o aluno para não se incomodar. Passavam todo mundo. Ninguém reprovava. A pessoa para reprovar ela tinha que ser muito tapada mesmo. Tinha que reprovar numas duas ou três para reprovar... [...] Então foi ali que eu vi que a avaliação não era bem avaliação. Era uma coisa assim: ninguém se importa!” (J., Mat, 6º)

“Na faculdade é muito forte a coisas assim, o professor não se importa o aluno não se importa ninguém se importa. Está todo mundo junto, vamos fazer uma prova de mentira e está resolvido.” (F, Let, 5º)

A descrença, a falta de seriedade e o não diálogo sobre avaliação da aprendizagem que temos ainda presente na formação de professores seguem ensinando os estudantes, futuros docentes que avaliar significa aplicar provas para obter notas e resultados, e estes estudantes de licenciatura parecem conviver com a falta de opção avaliativa, como podemos observar em seus depoimentos trazidos acima. Há um distanciamento do trabalho da avaliação como um momento de refletir sobre a tarefa, o planejamento e a ação docente, deixando de lado que avaliar é acompanhar o aluno e o professor através da prática. Para G. (Mat,5º) seria de grande relevância se eles, enquanto docentes em formação tivessem “ um momento de pensar no que a gente tá fazendo”, e esta ação de reflexão sobre a ação é uma das centrais durante a formação que vem sendo negligenciada (não em sua totalidade, é preciso observar) .

Como a avaliação continua sendo “propriedade” do professor, os docentes em formação não enxergam tal ação como uma oportunidade de aprendizado, mas sim apenas como uma tarefa a cumprir para ter como recompensa a nota, e isto precisa ser mudado. É urgente a tarefa de vislumbrar a avaliação da aprendizagem e seus instrumentos *“Como parte basilar do processo formativo, a avaliação deve exatamente servir à formação no seu sentido mais abrangente, para depois justificar a certificação concedida aos alunos.”* (SORDI, 2006, p.241)

Os professores em formação chamam atenção para o fato de que seus cursos de licenciatura não os auxiliam na construção de um modelo avaliativo, através do estudo das diferentes formas de avaliação, fazendo com que construam outro olhar sobre o ato de avaliar. E mesmo não convivendo com esta realidade os licenciandos consideram importante para sua formação a reflexão e a discussão sobre avaliação, principalmente no sentido de criar uma “linguagem” avaliativa

diferente daquela com a qual tem convivido: uma avaliação inflexível, pouco respeitosa, que não preconiza a vontade e a curiosidade de aprender. Esta abordagem da avaliação vem se mostrando falível para os interesses do processo educativo e da própria avaliação que tem como sentido único a aprendizagem do aluno, conforme nos ensina Demo (2004).

As falas dos alunos e a realidade que evidenciam sobre a avaliação na formação de professores reforçam a urgência de que os estudantes nos cursos de licenciatura convivam com a prática do estudo da avaliação da aprendizagem, que discutam nos bancos das faculdades o que é avaliar, como se avalia, quais instrumentos utilizar, a necessidade de critérios claros e objetivos ao avaliar, dentre outras questões centrais para a ação avaliativa docente, que certamente precisarão após formados. Tendo claros estes pontos, mas principalmente o conceito de avaliação da aprendizagem e estando seguros de seu objetivo os futuros educadores estarão munidos de um ato avaliativo consciente e responsável, que lhes habilite a pensar alternativas avaliativas que diversifiquem as possibilidades de mediação docente e aprendizado discente. Conforme aponta Sordi “[...] é preciso iniciar esforço lúcido no sentido de experimentar na prática maneiras diferentes de realizar a avaliação da aprendizagem.” (2006, p.242)

8.2 AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O QUE SE VIVE E SE APRENDE SOBRE AVALIAR NAS LICENCIATURAS

Um ponto inicial que pode ser destacado dos diálogos com os estudantes, já afirmado no capítulo 4, é que estes, em sua maioria, demonstram vontade de falar sobre a prática avaliativa do ensino superior, em especial de seus cursos de licenciatura: a ânsia em discutir este assunto se dá primeiramente pelo certo vazio que o acompanha, especialmente quando diz respeito a aprender sobre avaliar, bem como pela convivência com práticas avaliativas arbitrárias e extremamente conteudistas. Esta espécie de silêncio em relação à avaliação, da qual falam os estudantes, parece encontrar justificativa na complexidade e no caráter polêmico do

tema, bem como na insegurança dos futuros docentes ao se colocar diante desta tarefa. Quando questionada sobre espaços de aprendizado e discussão sobre avaliação, I. responde que em seu curso de licenciatura

“[...] há um vazio, um conjunto igual a um vazio em relação a como eu devo fazer isso com meus alunos, há! Nenhuma cadeira contemplou, pelo menos isso de forma taxativa...” (I, Mat., 8º)

“Ninguém se sente preparado!” (J., Mat, 8º)

Os docentes em formação destacam que não há preocupação em ensinar a avaliar, assim como não há uma atenção para o estudo e a reflexão desta temática em seus cursos de licenciatura: a idéia implícita é a de não necessidade de abordagem deste assunto, justificada pelo consenso de que todos já sabem ou saberão o que é e como se avalia no contato com a prática. Diante do não aprendizado sobre avaliação Melchior (2006) acrescenta que *“Para aprender, é necessário compreender o sentido daquilo que se aprende e, esse estar ligado a outras atividades humanas.”* (p.19). Logo, se os futuros docentes demonstram uma compreensão defasada do ato de avaliar, isto advém do seu não aprendizado sobre o assunto que revelam em suas entrevistas. A realidade apontada pelos docentes em formação é a seqüência: conteúdo + prova e/ou trabalhos + recuperação+ nota final.

“Mas assim, em cadeiras específicas, matemática a gente não, não... a avaliação é essa e pronto: são duas provas, tu pode recuperar uma, e tem que ter média maior que três para poder fazer uma recuperação. Pronto! Sem choro: é assim que funciona!” (J, Mat, 6º).

Sem momentos para refletir sobre a avaliação da aprendizagem durante a formação os estudantes perdem a oportunidade de complexificar seus saberes docentes, de compartilhar suas dúvidas e inseguranças buscando superá-las, e de compreender que a ação de avaliar gera aprendizado tanto para aquele que avalia quanto para aquele que é avaliado. Tardif e Lessard ensinam que *“É no trabalho de reflexão individual e coletivo que eles encontrarão os meios necessários ao desenvolvimento profissional”.* (2009, p.228) Neste sentido a estudante abaixo sublinha a dinâmica preocupante da avaliação nesses cursos de licenciatura:

“Eu nunca li nenhum texto sobre avaliação: avaliação de aluno, eu nunca li, nunca me foi proposto isso, e vou ser sincera: era tão intrínseco isso, que eu nunca parei pra pensar que nunca me ensinaram o que realmente era avaliar!” (I., Mat, 8º)

Como não há ênfase na temática da avaliação os futuros docentes encontram-se diante de muitas incertezas sobre como fazer no momento de avaliar, sendo importante ressaltar que diante desta situação, na maioria das vezes, são eles quem resolvem seus dilemas sozinhos ou com ajuda dos colegas, sanando-os, muitas vezes, com o exemplo da prática avaliativa com a qual convivem. Novamente Melchior adverte que *“Ninguém se torna um professor competente no momento em que recebeu seu diploma, mas à medida que vai refletindo sobre sua ação, fazendo novos experimentos [...]” (2006, p.18)*

Diante da afirmação *“Nunca me disseram assim, como avaliar um aluno...” (I, Mat, 8º)*, o indicativo é de que os docentes em formação apeguem-se a uma avaliação de *praxe, ou seja, aquela que se relaciona à “[...] propostas construídas a partir da experiência vivida, do já estabelecido [...]” (KRAHE, 2000, p.120)*. Ainda a este respeito, B (Let, 5º) ao ser questionada sobre quando aprendeu a avaliar reafirma a importância da experiência e do exemplo dos docentes, mas também de sua vivência como aluna para assegurar-lhes em suas concepções e pensamentos.

“Alguns professores eu já ouvi falarem nisso e até com a minha própria experiência de aluno. Eu vejo que dessa forma tu consegues avaliar melhor, ter uma noção melhor do que falta.” (B., Let, 5º)

Para os estudantes dessas licenciaturas os instrumentos predominantes de avaliação da aprendizagem no ensino superior são provas e testes que tem como fim alcançar um conceito, já discutido na primeira categoria, ainda que muitos afirmem que estes não sejam instrumentos que melhor traduzem seus aprendizados.

“(...) na parte matemática mesmo eles só utilizam a prova. Só faz prova. Resultado da prova, minha média e pronto. Alguns fazem teste valendo 1 ponto, mas não deixa de ser uma prova. Então é só mesmo o meu resultado em provas.” (J., Mat, 6º)

“Eu acho que a prova ela não esgota a avaliação.” (G., Mat, 5º)

Em relação a estes instrumentos, na opinião dos alunos, seria importante que os formadores não focassem apenas seus erros, mas que dessem atenção ao processo todo de aprendizado ao realizar suas avaliações, pois constantemente os estudantes em formação se questionam sobre a maneira e os critérios que servem de base para sua avaliação, concordando assim com o objetivo final do ato avaliativo “[...] obter a compreensão do que está acontecendo e oportunizar uma intervenção para melhorar os processos de ensino e de aprendizagem.” (MELCHIOR, 2006, p.18). A preocupação e a vontade de aprender demonstradas por estes estudantes poderiam ser uma chance única de discutir e questionar a avaliação da aprendizagem durante a formação docente, que não raras vezes é desperdiçada.

“Então ele só tava avaliando o meu resultado final, ele só tava me tratando como número, como um conceito. E a maioria dos professores faz isso com a gente, principalmente os professores mais velhos. Os professores mais novos já têm uma flexibilidade maior [...]” (J, MAT, 6º).

“É uma das grandes discussões é o que define um aluno “A” de um aluno “B”. Ou o que define um aluno que tirou 8,9 e é um aluno B ou um aluno que tirou 9,0 e é um aluno “A”. [...] como quantificar numa nota aquilo que o aluno produziu? [...] Como que a gente vai conseguir converter em números? [...] eu acho meio difícil quantificar, avaliar.” (C., Letras, 5º semestre)

“[...] tem alguns professores que eles não consideram o desenvolvimento de uma prova, não consideram o teu desenvolvimento do exercício [...] Eu acho que isso não pode ser assim, acho que tem que ser o teu desenvolvimento, aquilo que tu fez em aula, acho que tudo tem que ser avaliado.” (B., Mat, 4º)

Deste modo é possível perceber nos elementos trazidos pelos alunos que, como futuros docentes, ainda está pendente a questão de discutir de fato o que é avaliação da aprendizagem, para quê serve e como se faz, aspectos estes que não recebem atenção durante a formação e que podem, em muito justificar, que estes estudantes sigam repetindo aquilo que vivenciaram através de exemplos (equivocados muitas vezes) sobre avaliar durante sua vida escolar.

J. traz em sua fala pistas de uma realidade caótica para a formação de professores no que diz respeito à avaliação da aprendizagem, tanto como instrumento quanto como aprendizado:

Ta agora no ensino superior foi aquilo que eu te falei: eu sou uma nota! Eu não sou uma aluna. (...) Aí o que acontece: o professor ele chega e joga um monte de conteúdo assim, ele fala, fala, fala, ele não deu uma aula boa e ele na hora de corrigir a prova ele só lê os cálculos finais, ele não vê o procedimento. (J. MAT, 6º)

A fala da estudante acima indica que é este cenário que acaba preenchendo o vazio avaliativo da formação de professores: se não há dedicação em ensinar sobre avaliar, a premissa é de que exemplos como o citado acima tem ensinado os estudantes a conceituar e realizar a tarefa de avaliar. De acordo com Sordi

“[...] tudo leva a crer que os estudantes continuam a ser avaliados no mais baixo nível do pensamento humano: a habilidade para memorizar o que trivializa a aprendizagem e conspira para que os estudantes se desencantem com processo de formação.” (SORDI, 2006, p.237)

A avaliação da aprendizagem é temática central como instrumento utilizado pelos formadores durante o curso, perdendo força como objeto de aprendizado para a prática dos futuros docente. A preocupação segue sendo formar indivíduos que dominem bem os conteúdos específicos e que recebam preparação pedagógica em “conta gotas” através das disciplinas de estágios e das cadeiras ministradas pela faculdade de educação, embora o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de matemática, neste caso, aponte o movimento de superação deste modelo: *“Em 1993 foi implementado um novo currículo do curso de Licenciatura, superando a estrutura tradicional “três+um” – três anos dedicados à formação matemática e um ano dedicado à formação didático – pedagógica.”* (p.1)

“Que seja de uma maneira rápida, porque a gente tem um semestre pra ver dois semestres. E as mesmas listas. Então, aí, muito conteúdo, é muito corrido, então ele passa por cima de muita coisa [...]”(J., Mat, 6º)

A necessidade de despertar para a reflexão sobre a avaliação é apontada pelos professores em formação: estes alegam que não há espaço para refletir e discutir sobre o cotidiano que irão atuar, sendo menor ainda a atenção no que diz respeito à avaliação. Segundo Tardif a

[...] formação também é concebida segundo um modelo aplicacionista do conhecimento: os alunos passam um certo número de anos “assistindo aulas” baseadas em disciplinas e constituídas, a maioria das vezes, de conhecimentos disciplinares de natureza declarativa; depois (...) eles vão estagiar (...) quando a formação termina, eles começam a trabalhar sozinhos, aprendendo seu ofício na prática[...] (2006, p.242)

Os professores em formação destacam a importância dos espaços onde são tratadas temáticas e práticas avaliativas, julgando significativos subsídios para se pensar como profissionais da educação, valorizando seus saberes e preparando-os melhor para a tarefa educativa.

“E aqui (FACED) a gente tem essa maneira mais expressiva: a gente lê, a gente discute, estuda autores ...”(J, MAT, 6º).

Neste sentido, deve ser apontada a atuação da Faculdade de Educação (FACED) e das disciplinas de estágio como auxiliares na formação desses estudantes como professores, já que a preparação específica fica a cargo dos Institutos de Letras e Matemática. Mais uma vez, é possível perceber nas falas dos estudantes que embora a orientação para a formação não seja mais a de 3 anos de estudos específicos da área acrescidos de mais um pedagógico (a proposta política e curricular é de que o estudante se entenda professor desde o primeiro semestre do curso através da mesclagem entre cadeiras específicas e cadeiras pedagógicas) os docentes em formação desses cursos tem bem separados os papéis e os espaços em seu dia-a-dia

“Lá na Letras a gente está mais focado no conteúdo que a gente tem que aprender para depois poder ensinar. E aqui na Faced seria mais a metodologia para ensinar, né.” (B., Let,5º)

“os laboratórios daí tem o estágio nisso assim, os laboratórios são [...] ótimos, é que dai a gente vê mesmo o que é ser professor de matemática.” (J. MAT, 6º)

“Nas cadeiras assim de educação que eu tenho, mais pedagógica, aqui os professores utilizam vários critérios: participação em aula, o meu desenvolvimento mesmo, a minha maneira de pensar, as opiniões que eu tomo, resultados dos trabalhos práticos.” (J, MAT, 6º).

Os laboratórios de prática de ensino em matemática²⁷ são disciplinas que abordam questões do cotidiano docente, e que parecem tratar da temática da avaliação de forma complexa, utilizando-se, de acordo com os futuros docentes, de meios avaliativos mais justos, que proporcionam aprendizado e instigam a autonomia dos mesmos, vislumbrando o exercício da profissão, ações referenciadas como essenciais durante a formação pelos licenciandos. Segundo Melchior, quando a avaliação está focada no processo de ensino, esta

[...] passa a ter um caráter, realmente, de formação e o aluno passa a ser também, o regulador, de sua aprendizagem, mudando a lógica do “avaliar o desempenho” para “avaliar, acompanhar e facilitar a aprendizagem”. (2006,p.19)

“Eu gosto dessa avaliação que a gente tem nos laboratórios, avalia você como profissional, como pessoa e não só como um resultado na prova”. (J, MAT, 6º)

A idéia de que ambos cursos possam trabalhar a importância da profissão para a qual se preparam seus estudantes, a docência, é desconsiderada com podemos perceber nas falas dos entrevistados, o que corrobora com a relevante afirmação de Neves e Valentini de que muitos cursos de licenciatura

(...) não se percebem como um curso com características específicas, que prioriza a formação do professor mais do que a consagração de notas obtidas nos rituais de avaliação nos propósitos descritos.” (NEVES;VALENTINI,2007)

Os estudantes sinalizam assim a dicotomia e segmentação na formação docente e demonstram que ainda que “[...] o modelo de racionalidade prática tem sido incorporado cada vez mais nas discussões sobre as propostas de mudanças curriculares para a formação de professores [...]” (KRAHE, 2009, p. 24) persiste o argumento defendido nos estudos de Sordi (2006) e novamente Krahe (2000) de

²⁷ Laboratório de prática de ensino em Matemática são disciplinas oferecidas pelo curso de licenciatura em matemática que além de tratarem de conteúdos específicos, consideram a “Preparação, execução e avaliação de experiências de prática de ensino nesses conteúdos especificados.” (trecho retirado da súmula da disciplina constante no currículo do curso disponível através do endereço eletrônico <http://www1.ufrgs.br/graduacao/xInformacoesAcademicas/curriculo.php?CodCurso=335&CodHabilitacao=110&CodCurriculo=306&sem=2010022>

que : *“A racionalidade técnica continua predominando soberana na universidade e, em nome de uma determinada concepção de qualidade de ensino [...]” (SORDI, 2006, p.234)*

Novamente a Faculdade de educação e sua dinâmica surgem como alvo dos estudantes que também desejam tornar público diversas posturas avaliativas, e mesmo de ensino e metodologia, que os deixam insatisfeitos e se mostram problemáticas, contraditórias e incoerentes nesta faculdade, conforme afirma I.

“Porque a todo o momento aqui na FACED, em todo momento lá na matemática, em todo momento de quatro anos de UFRGS eu aprendi, estudei e fiz prova... pra passar. (I, Matemática, 8º semestre)

Cabe ressaltar, no entanto, que os aspectos referentes à Faculdade de Educação serão citados ao longo desta escrita, no entanto, não aprofundados nesta produção pelo próprio objetivo da pesquisa não ser a Faculdade de Educação. No entanto, isto não exime e nem diminui a relevância das falas dos alunos a respeito deste local, bem como não descarta a necessidade de estudo quanto às práticas e concepções avaliativas dos docentes da Faced: seria realmente importante investigar a atenção que é dispensada à temática da avaliação da aprendizagem, bem como a formação para avaliar que oferece o espaço considerado “legítimo” para formar professores, a Faculdade de Educação.

Diversos estudantes relatam que não se sentem a vontade na Faced: além da mudança de ambiente, eles criticam a metodologia desta faculdade que lhes parece extremamente flexível (até mesmo frouxa) comparadas às práticas que vivem em seus cursos, mais rígidas e consideradas mais eficazes pelos mesmos. No entanto, Sordi alerta para o fato de que muitos dos equívocos cometidos pelos professores não são entendidos como tais e nem intencionais pelos mesmos, pelo contrário: muitas vezes, os docentes

“[...] imbuídos de nobres intenções, deixam escapar por entre os dedos exatamente a grande revolução educacional sem a qual o discurso crítico se reduz a mero proselitismo e se torna alvo de severas desconfianças dos estudantes, que denunciam que, na prática, tudo permanece inalterado.” (SORDI, 2006, p.324)

É notável também no diálogo com os professores em formação que a vontade de mudar de uma avaliação preocupada com notas e provas baseadas em memorização de conteúdos está presente entre eles. Sinalizam, no entanto, que ainda que eles desejem essa transformação dos métodos e da maneira de conceber avaliação, muitos deles não sabem como fazê-lo e nem conhecem sobre avaliação o suficiente para propor ações alternativas, além de encontrarem resistência por parte dos colegas.

“[...] tem muita gente que reclama quando o professor procura fazer uma coisa diferente, porque daí exige que o aluno se adapte também [...] todo mundo fica sem entender se a coisa não funciona automaticamente [...] a gente só muda mesmo quando a gente não tem mais como seguir do mesmo jeito [...] (G, Mat., 5º)”

Os estudantes, e certamente diversos formadores, convivem com a complexa e contraditória situação de querer mudar a realidade avaliativa com a qual convivem sem saber como fazer, muitas vezes. É preciso levar em consideração, no entanto, o fato de que muitos formadores também conviveram com uma avaliação de *praxe* não encontrando justificativa para a mudança, principalmente quando vislumbram que mudar significa desconforto, insegurança e requer muito trabalho. Sordi alerta para esta dificuldade:

“Como suportar a ambigüidade de saber que precisamos mudar e não nos sentirmos instrumentalizados para a ruptura que timidamente ensaiamos, mas que sabemos ser de grande porte, pois abala os paradigmas convencionais e nos joga na zona de incerteza.” (SORDI, 2006, p.234)

Apesar da real dificuldade em mudar apontada acima, há sinais tímidos, mas importantes, de transformações como nos confirma a fala de J. abaixo:

“Então a forma de avaliar nossa, nós já estamos pensando de maneira diferente. Boa parte. A gente já tá vendo que não é só uma prova que vai avaliar o aluno. Que a prova só vai ser assim... tu vais ter que dar a prova um dia... num semestre, para ter uma nota! Mas também tem que ter assim uma avaliação do teu aluno, um parecer para tu poder te posicionar.” (J, MAT, 6º)

No entanto, a respeito dos sinais de mudanças na avaliação é preciso deixar claro que o cenário da avaliação da aprendizagem predominante nos cursos de formação

docente aponta para a necessidade de alterações profundas nas concepções e práticas avaliativas de seus cursos – e de seus atores – assim como para a obrigação de envolver os docentes em formação como protagonistas no seu processo de aprendizado, de maneira que se possa preparar professores com outro referencial de ensino-aprendizagem e conseqüentemente de avaliação, como destaca Tardif:

“(...) abrir um espaço maior para uma lógica de formação profissional que reconheça os alunos como sujeitos do conhecimento e não simplesmente como espíritos virgens aos quais nos limitamos a fornecer conhecimentos disciplinares e informação procedimentais (...)” (TARDIF, 2006, p.242)

A busca de alternativas para a avaliação da aprendizagem e de mudanças em sua prática precisa, imediatamente, contaminar os cursos de formação de professores para que muitos dos alunos egressos desses se desvinculem da idéia de aprendizado como transmissão de conhecimento e memorização de conteúdos (a educação bancária de que fala Freire), sendo capazes de portar-se “[...] efetivamente, como sujeitos do conhecimento [...]” buscando “[...] o esforço de tornarem-se capazes de nomear, de objetivar e de partilhar sua própria prática e sua vivência profissional” (TARDIF, 2006,p.240). À medida que os professores em formação entenderem e principalmente vivenciarem que o aprendizado e a avaliação deste passam por processos igualitários e dialógicos, de construção de conhecimento e autonomia, aos poucos, eles poderão se afastar de métodos avaliativos autoritários, esvaziados de sentido para a aprendizagem, conforme nos chama atenção Sordi:

“[...] a alteração substantiva das práticas de avaliação pode contribuir para que a aprendizagem ganhe significado e, por se tornar significativa para os sujeitos envolvidos, consiga efetivamente gerar efeitos educativos, subsidiando uma inserção cidadã dos futuros profissionais no mundo do trabalho.” (2006, p.232)

A falta de formação pedagógica de alguns professores formadores igualmente se mostra um ponto nevrálgico com o qual os futuros docentes convivem, já discutida nesta dissertação. Os docentes em formação afirmam ser esta questão um

dos elementos que inviabiliza ainda mais o diálogo a respeito da prática e concepção avaliativa, pois o fato de muitos professores serem renomados especialistas em suas áreas específicas, faz com que muitos destes deixem de lado o trabalho com aspectos pedagógicos essenciais da docência, que auxiliariam os estudantes quando no exercício da profissão .

“É que na Letras não existe uma preocupação pedagógica. Acho que o próprio histórico do Instituto julgaria que há alguém capacitado para ensinar lá, alguém culto. Que só tem que ir lá e ensinar sobre as coisas que sabe. Então necessariamente isso não implica uma capacidade didática, mas por causa disso justamente acaba se anulando a parte pedagógica.” (F., Let, 5º)

Outro ponto também negativo para os estudantes desses dois cursos de licenciatura é o fato de que muitos de seus formadores não possuem experiência docente prévia, ou seja, o caminho por eles percorrido foi: cursar a graduação e a pós-graduação sem ter a vivência da sala de aula. A este respeito, Hoffmann e Carneiro (2007) já apontavam em seus estudos que no caso da UFRGS que muitos professores ingressam na docência do ensino superior ²⁸

“Sem formação pedagógica, ou formação mínima nos seus cursos de origem, a maioria dos docentes, que ingressam na UFRGS por concurso, não apresenta formação específica em educação transformando-se em docentes pelo domínio de sua área específica de formação profissional.” (HOFFMANN, 2007, p.84)

Os docentes em formação declaram confiar mais naqueles professores formadores que já passaram pelas salas de aula (da pré-escola ao ensino médio), ou seja, que já vivenciaram o ambiente em que os estudantes irão atuar na posição que ocuparão, pois estes formadores demonstram, através de seus métodos de ensino e avaliativos características, que passam mais segurança aos alunos por agirem com

²⁸ Acrescento que existe o Programa de Atividades de Aperfeiçoamento Pedagógico – PAAP estabelecido através da Resolução nº 04/94 do Conselho de Coordenação do Ensino e da Pesquisa da UFRGS que determina a obrigatoriedade da participação de professores em estágio probatório em atividades (com carga horária total de 52 horas) que oferecem a “[...] possibilidade de formação continuada, a partir da reflexão de natureza didático-pedagógica acerca do fazer docente.”. Cabe ressaltar que esta formação não se faz suficiente para sanar a questão da formação pedagógica de muitos docentes que atuam no Ensino Superior. (informações disponíveis através da página <http://www.prograd.ufrgs.br/prograd-1/programas/paap>)

base em experiências vividas. Tardif chama atenção para o fato de que, frequentemente,

“Na formação de professores, ensinam-se teorias sociológicas, docimológicas, psicológicas, didáticas, filosóficas, históricas, pedagógicas, etc., que foram concebidas, a maioria das vezes, sem nenhum tipo de relação com o ensino nem com as realidades cotidianas do ofício de professor. Além do mais, essas teorias são muitas vezes pregadas por professores que nunca colocaram os pés numa escola [...]” (TARDIF, 2006, p.241)

É perceptível na fala de J. o descontentamento com aqueles professores que não tem prática pedagógica antes de ingressarem no Ensino superior.

“Ele é um professor novo, eu entendo, ele é do bacharelado, formado lá nos Estados Unidos, o cara é um PHD em física, tudo bem: ele é um gênio, mas ele não sabe dar aula pra gente.” (J., Mat, 6º)

Os estudantes também ressaltam a importância de um ensino e didática específicos para cada curso. O grande e variado número de alunos que as salas de aulas da Faced tem, apresentam mérito no que diz respeito à troca de experiências e aprendizado entre os estudantes, mas *este mesmo local* acaba se mostrando demasiado generalista: as discussões não aprofundam suficientemente conceitos, de forma que sirvam de base para os alunos em suas práticas.

A questão da incoerência entre o discurso e a prática avaliativa dos professores é citada com mais frequência em relação à Faced: nas disciplinas desta faculdade os estudantes afirmam conviver com um discurso inovador para práticas avaliativas (usar diferentes instrumentos, distanciar-se de uma avaliação autoritária, preconizar o aprendizado, observar as dificuldades dos alunos), porém garantem que na hora da prática avaliativa desses formadores muito do que ensinam é desconsiderado. Já em relação aos docentes dos cursos de matemática e letras os professores em formação afirmam que estes formadores são coerentes, pois a maioria deles não ensinam explicitamente sobre avaliação da aprendizagem, não abrem espaços para discussão, focando esta ação apenas como instrumento a ser utilizado: expõem seus critérios, datas e quantidade de provas e valores, não pregando um discurso diverso da prática. Conforme aponta a estudante abaixo:

“Ninguém discute, até porque não tem ganho de causa. Não tem ganho de causa! Já aqui na Faculdade de Educação e nos laboratórios tu pode discutir a tua avaliação.” (J, Mat, 6º).

“[...] quem fala sobre avaliação, fala sobre aula, prática e coerência. Agora, os que não falam...” (B., Let, 5º)

8.3 IMPORTÂNCIA DADA PARA A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Conforme já discutido nas seções anteriores, a temática da avaliação da aprendizagem não é tratada como central nos cursos de formação de professores focados por esta pesquisa, sendo este aspecto referido pelos próprios estudantes com tom de denúncia de uma realidade deficiente da formação. Este descaso avaliativo no qual a formação de professores indica estar mergulhada é, de forma pertinente, referido por Lüdke e Salles:

“[...] no que se refere ao trabalho diário de alunos e professores, parece haver uma ausência de interesse, um lapso de percepção e uma falta de focalização que tem deixado esse aspecto quase inteiramente a descoberto, tanto sob o ponto de vista teórico, como prático.” (1997, p.170)

Desta forma, a avaliação como componente pedagógico da formação dos professores não tem recebido sua devida atenção perdendo-se em práticas conservadoras e sendo “subaproveitada”, ou seja, desperdiçando momentos significativos de aprendizado em relação ao ato avaliativo, bem como oportunidade de progressão cognitiva e profissional através dos instrumentos de avaliação. Tais aspectos reforçam o importante argumento de Mendes de que *“[...] Parece ser consenso que a avaliação deve ser um domínio do fazer docente, mas os cursos não tem contemplado a formação pedagógica dos professores no contexto do ensino superior.” (2006, p.26)*, como deixam claro os estudantes abaixo:

“A avaliação não chega a ser um tema importante assim, ao qual se dá importância e se tenta refletir alguma coisa sólida, assim.” (F., Let, 5º)

“Acho que não são todas as cadeiras que os professores estão interessados nisso e também depende do professor né[...].”(B., Let, 5º)

Na mesma linha de pensamento está outro aspecto preocupante sinalizado pelos licenciandos, o fato da própria formação para a docência estar envolta numa espécie de desinteresse: o objetivo central é preparar os estudantes no que diz respeito aos conteúdos específicos, sendo esta a principal base para a docência. Neste sentido, Mendes nos lembra através de seus estudos sobre o aprendizado avaliativo dos professores nas licenciaturas que *“De fato, as questões pedagógicas ocupam lugar insignificante na formação inicial desses professores e na sua formação continuada.”* (2006, p.26), o que acaba por revelar um sério e preocupante contra-senso em nossos cursos de formação docente, que urge questionamento e mudança, principalmente quando temos a Resolução do Conselho Nacional de Educação que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de professores da Educação Básica indicando que a temática da avaliação deve ser parte integrante da formação (CNE 01, 2002, p.1). Os estudantes abaixo ilustram esta questão:

“O modo como o currículo foi elaborado, como os professores dão aula, parece que não reflete o fato de que a gente está se preparando para ser professor.” (C., Let, 5º)

“Não existem cadeiras pedagógicas para eles. Eles nos tratam como se a gente fosse bacharelado e pronto! (J, MAT, 6º)

De maneira sábia Gadotti (2003) já nos alertava para a necessidade de pensarmos sobre as importantes questões que dizem respeito ao papel do educador, de refletir sobre o que pode, deve ou tem possibilidade de realizar um professor. Acreditando ser durante a formação docente que os estudantes devem iniciar a reflexão destas questões que irão lhes acompanhar por todo exercício da tarefa docente, é que definitivamente não é possível seguirmos tolerando que a formação para a docência, juntamente com o aprender sobre avaliar – tarefas complexas, não sejam aspectos centrais dos cursos de formação de professores. Esta luta diz respeito igualmente à própria valorização da profissão docente tão

desacreditada em nosso país, como afirma novamente Gadotti: *“além de constatar um grande mal estar entre os docentes, misturado a decepções, irritação, impaciência, ceticismo, perplexidade, paradoxalmente, ainda muita esperança.”* (2003,p.14)

O momento da formação deveria servir como construção de alternativas para a prática docente: acionando teorias conhecidas e confrontando-as com os fatos da realidade os professores poderão lidar com seu dia-a-dia de maneira menos angustiante e insegura, pois conforme afirma Gadotti *“A esperança ainda alimenta essa difícil profissão”* (2003, p.14). Deste modo, os licenciandos podem utilizar o momento da formação para construir uma nova realidade para a profissão dos professores, distanciando do exemplo a seguir: *“a maioria das professoras [...] procuram cada vez mais cursos e conferências, para buscar uma resposta que não encontraram nem na sua formação inicial e nem na sua prática atual.”* (2003, p.14)

Quanto a dispensar espaços de discussão para temática da avaliação, esta somente é tomada como pauta quando diz respeito a questionamentos sobre a metodologia e os instrumentos de avaliação dos formadores e não com o objetivo de conhecer e investigar as concepções e formas de avaliação das quais se utilizarão os futuros docentes. *“No entanto, era de se esperar que nos cursos de formação de professores já existissem diversas experiências que conseguissem promover alterações no jeito tradicional de se avaliar.”* (MENDES, 2006, p.17)

O tratamento dado à avaliação corrobora uma forma burocrática de tratar este processo: ainda que uma das funções avaliativas seja divulgar resultados aos interessados na avaliação, pois responde a uma demanda social (Luckesi, 2008), esta tem sido de forma predominante considerada como uma negociação de notas, de marcação de datas das provas, acompanhada de todo um ritual para o fechamento de uma etapa de ensino, conforme estudantes abaixo:

“dentro da minha formação em geral é assim: ah... nas provas específicas, o nosso único momento pra discutir avaliação é quando o professor entrega a prova e assim, se tu tirou mais que 6 tu fica quieto, tu não vai discutir mais nada. Tu já tens média.” (J, Mat, 6º)

“Outros professores, como eu disse, explicam, mas assim: não é muito voltado no sentido de “bom: um dia vocês vão ter que avaliar também” e aqui a gente vai mostrar... não. Isso não é muito feito.” (J., Let, 6º)

O estabelecimento deste tipo de prática burocrática, inflexível e pobre de tratar a avaliação da aprendizagem, já que incentiva o aluno a chegar a um determinado valor que não foca aquilo que ele aprendeu ou não, acaba perdendo de vista que o

[...] o significado que é atribuído à avaliação tem papel fundamental na qualificação das ações porque é seu resultado que vai indicar o que tem que melhorar". O caráter formativo da avaliação, como ação que indica caminhos e que diagnostica os equívocos." (MELCHIOR,2006,p.18)

Se por um lado, debater sobre avaliação da aprendizagem é pouco frequente nas salas de aula destes cursos de licenciatura, quando acontece a questão da avaliação é tangenciada ficando, como já afirmei, a cargo das disciplinas pedagógicas ou dos estágios.

"Já aqui na Faculdade de Educação e nos laboratórios tu pode discutir a tua avaliação. Tu dizes assim: "não professor, eu acho que isso aqui poderia ter ficado melhor, então eu acho que posso refazer esse trabalho, eu posso..." Tá, sei lá, tu pode discutir a tua avaliação, tu pode dar sugestões, existe uma , existe um diálogo maior. Mas lá no instituto de matemática não tem. Os professores não reservam espaço para nada. (J,Mat, 6º)"

No entanto, ainda que satisfatoriamente possamos enxergar na fala da estudante esforços voltados para um trabalho com a avaliação da aprendizagem, estes exemplos formativos não parecem se mostrar suficientemente contagiante, tendo em vista que os estudantes passam a maior parte da carga horária de seus cursos dedicando-se aos estudos específicos, que nem sempre mencionam elementos da formação docente e que apresentam, em sua maioria, práticas avaliativas conservadoras, vistas como seguras por serem tradicionalmente conhecidas. Portanto, a convivência com possibilidades diversificadas de avaliação sendo reservada apenas para as disciplinas pedagógicas e de estágio podem não surtir grandes efeitos já que o momento em que o aluno se depara com estas atividades é segmentado e muito próximo da prática docente correndo o risco de não conseguir estabelecer antes uma base avaliativa que esteja de acordo com os princípios de uma *"[...] avaliação da aprendizagem como um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si só, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo."*(LUCKESI, 2008, p.172)

Os docentes em formação nos ajudam a identificar que o momento da avaliação da aprendizagem não tem sido aproveitado durante a graduação como oportunidade de revisar os caminhos escolhidos para alcançar o aprendizado, de rever os critérios e objetivos estabelecidos, de se utilizar como espaço de refletir e dialogar sobre nossas ações, considerando que, segundo Demo (2008), o ato avaliativo tem a possibilidade de transformar-se em exercício autoritário do poder de julgar, assim como também pode assumir um processo em que avaliador e avaliado objetivem e sofram mudanças qualitativas. A fala abaixo indica a falta de comprometimento com a avaliação como momento de aprender:

“Bem, não há grande importância, não é uma coisa que seja... embora tem professores que, por exemplo, na hora de avaliar simplesmente te dão conceito, não escrevem nada na prova, não fazem nada. Tu fica aqui assim...” (J., Let, 6º)

É interessante observar que as linhas de formação que trazem os Projetos Pedagógicos dos cursos de Matemática e Letras se comprometem com a formação de um profissional que esteja tanto preparado para lecionar conteúdos específicos quanto para as ações pedagógicas, nada mais adequado, como podemos perceber nos trechos destacados abaixo.

“Profissional que se pretende formar é um: professor com sólido conhecimento matemático; professor prático-reflexivo, aquele que produz “conhecimento pedagógico dos conteúdos”; professor para o futuro, com domínio da tecnologia; professor-pesquisador em sala de aula; professor agente transformador da realidade da escola e co-responsável pela qualidade do ensino.” (PPC Matemática, p.12)

“A Licenciatura destina-se, basicamente, à formação do professor para as escolas de ensino básico.” (PPC Letras, p.1)

No entanto, é possível perceber certa incoerência naquilo que apresentam os PPC's tendo em vista a falta de preocupação com a preparação pedagógica dos futuros docentes que se dá na prática como informam os estudantes entrevistados. F., por exemplo, ressalta um ponto importante para a formação docente também pouco explorado durante a formação: a prática da reflexão sobre a ação docente. Neste

sentido, Gadotti (2003) chama atenção para o fato de que os professores precisam refletir sobre aquilo que estão fazendo.

“No momento que tu não para pra pensar sobre a tua prática de aula tu não consegue pensar sobre o exercício do aluno de aprender.” (F., Let, 5^o)

O exemplo acima ilustra uma questão fundamental para os profissionais da educação: a ação de refletir sobre suas ações. Infelizmente esta atividade está sendo apontada pelos docentes em formação como não existente durante a graduação, aspecto que cabe o questionamento: o que os futuros professores realmente estão aprendendo nos cursos de formação se este tipo de ação é deixada de lado? Mendes chama atenção para aspectos pouco leva em conta durante a formação dos professores:

“O desenvolvimento de habilidades como autonomia, pensamento crítico, capacidade de investigação, de análise, de síntese é essencial para que os profissionais sejam capazes de intervir na realidade social e contribuam com o processo de transformação da sociedade.” (2006, p.18)

O Parecer 009/2001 do Conselho Nacional de Educação que subsidia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica²⁹ aponta para a necessidade da preparação dos docentes como profissionais do ensino capazes de cuidar da aprendizagem dos seus alunos (p.9), fato que não pode acontecer se o docente não estiver habituado a refletir sobre suas ações traçando metas para o futuro. As mesmas Diretrizes ainda abordam que ser professor exige atuar com profissionalismo o que não pretere apenas o domínio dos conteúdos específicos, mas que também engloba a compreensão de questões do seu trabalho, de identificá-las e dar as devidas resoluções para as mesmas; diz respeito igualmente a possuir autonomia para tomar decisões e assumir com responsabilidade as escolhas feitas, sugerindo também que o docente seja capaz de avaliar criticamente a própria atuação. Diante de todos estes elementos trazidos por um dos documentos que serve de referência para a formação docente, é preciso

²⁹ Parecer CNE/CP 009/2001 que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores para a Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

chamar atenção para o fato de que todas estas importantes ações listadas acima requerem que os professores se utilizem de mecanismos de reflexão sobre a realidade, como aconselha Gadotti(2003), e como esta não se traduz em tarefa simples, é preciso que os futuros docentes convivam com a possibilidade de pensamento diária sobre a tarefa docente em seus cursos, o que não pudemos observar através do relato dos estudantes entrevistados.

Faz-se necessária a criação de uma cultura de pensamento sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura e isto engloba a reflexão sobre as posturas avaliativas que os professores assumem. Gadotti nos ensina que “o professor hoje precisa ser um profissional do conhecimento. [...] *ter muita autonomia e exercer liderança*” (2003, p.22) afirmações que imediatamente levam-nos a questionar como poderão os futuros docentes ser capazes de importantes funções se, ao conviverem com avaliações pobres de sentido e aprendizado, encharcadas de autoritarismos, não são instigados a serem criativos e a tomar decisões ou até mesmo selecionar conteúdos de maneira adequada refletindo sobre suas ações?

Apenas quando os professores em formação vivenciarem uma prática avaliativa acolhedora, amorosa, dialógica (como defende Luckesi) comprometida com os sujeitos da educação e com seu processo de ensino-aprendizagem, somente assim, será possível forjar ações de mudança nas escolas e cursos de formação docente a respeito do que é avaliar e de como se realiza esta ação. Urge fazer realidade a orientação dada pela Resolução CNE/CP 01/2002³⁰ de que a avaliação tenha como finalidade orientar o trabalho dos formadores, a construção de sua autonomia e proporcione qualificação aos profissionais dando condições aos estudantes de iniciarem suas carreiras. (CNE 01, 2002, p.2)

³⁰ Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

8.4 O LICENCIADO COMO PROFESSOR AVALIADOR E A FORMAÇÃO ATRAVÉS DOS EXEMPLOS: a simetria invertida atuante

O relato dos docentes em formação traz outra questão central que precisa ser discutida: o quanto é importante a experiência como aluno e com seus formadores na constituição do futuro docente avaliador. Apoiando-se novamente na perspectiva de Tardif (2000) de que os saberes dos professores são adquiridos através do tempo, importa destacar da fala dos estudantes que o período em que os mesmos passam nas instituições de ensino como alunos lhes oportunizam reunir elementos que servem de base para suas concepções e práticas avaliativas. Corroborando Tardif (2000), Neves e Valentini nos alertam para o fato de que a “[...] pluralidade de saberes que envolvem os saberes da experiência é tida como central na competência profissional e é oriunda do cotidiano e do meio vivenciado pelo professor.”. (NUNES, 2001, p.31) As falas dos futuros docentes abaixo explicitam a herança que recebem dos bancos escolares:

“Bem, eu aprendi avaliar a partir da quarta série, eu comecei a ter provas de verdade.” (F., Let, 5º)

“Assim, ah... a partir do colégio. Sempre aqueles trabalhinhos [...] eu acho que eu fui aprendendo no colégio com alguns professores[...].” (J., Let, 6º)

“Bom eu aprendi avaliação acho que olhando, assim. [...] Aprendi aprendendo matemática, nos laboratórios, aprendi lidando com os alunos, vendo como eles são. Aprendi dando aulas, eu dou aulas particulares e dou aula em escolas...E o professor também, pra ele parece que está tudo tão claro que não precisa... Ele só fala o que não se deve fazer.” (I., Mat, 5º)

É pertinente, no entanto, observar que emerge também como foco o movimento de refutar algumas posturas que se apresentam como exemplo a não ser seguido pelos estudantes. Ao concordar que os modelos das práticas avaliativas dos formadores influenciam na constituição de avaliador, J. afirma que não pretende seguir muitas das ações realizadas por seus docentes, mas que está certa de que para aqueles colegas que não refletem sobre tal assunto, a prática avaliativa continuará a mesma de *praxe*.

“Em mim influencia, principalmente porque eu vejo que é uma coisa, que eu não quero trabalhar desse modo. Mas tem muita gente que, por ser tratado dessa maneira, por ser apenas esse número, por ser avaliado dessa maneira, acha que essa é maneira certa (...)” (J., Mat, 6º)

Retomando o assinalado no Capítulo 5³¹ desta dissertação, bem como a informação de que os estudantes não recebem uma formação para avaliar, podemos vislumbrar o quanto segue atuante a *simetria invertida*, ou seja, a preparação avaliativa dos futuros docentes baseada em grande parte em sua vivência como aluno do ensino superior, neste caso. O aprendizado sobre a ação de avaliar em grande parte parece seguir à sombra dos modelos que oferecem os formadores, reafirmado pelo vazio avaliativo que acompanha a formação de professores, como apontam os estudantes a seguir quando diante da proposta de imaginarem-se na posição de professores que avaliam a aprendizagem dos seus alunos:

“Então, eu não sei às vezes eu não me imagino nessa função: na hora de fazer uma prova. Não imagino nem planejando uma aula, não tenho nem noção de por onde começar.” (C, Let, 5º)

“Na verdade, a única coisa que eu aprendi na faculdade sobre dar aula e avaliar, e preparar aula, foi tendo aula ruim.” (F., Let, 5º)

A resposta para a questão de quando aprendeu a avaliar ressalta a importância da temática avaliativa e também de nos atentarmos para a prática e concepção avaliativa que oferecemos nos cursos de licenciatura. Segundo a estudante J se aprende a avaliar

“[...]o tempo inteiro né? Tipo há coisas que acontecem com a gente que a gente não quer que aconteça depois.” (J., Mat, 6º)

O argumento de Tardif de que *“uma boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém de sua própria história de vida, e, sobretudo de sua história de vida escolar.”* (2000, p.13)

³¹ Políticas E Currículos Para Avaliar: O Que Sugere A Legislação Educacional?

acaba encontrando eco naquilo que pensam e fazem cotidianamente os formadores sobre o ato de avaliar, reforçado pelos elementos que não são abordados sobre a avaliação durante a formação, tais como:

“[...] a necessidade de que o futuro professor experiencie, como aluno, durante todo o processo de formação, as atitudes, modelos didáticos, capacidades e modos de organização que se pretende venham a ser concretizados nas suas práticas pedagógicas.” (CNE 009, 2001, p.30-31)

Uma espécie de contradição surge no fato de que no dia-a-dia da formação destes estudantes de licenciatura não é possível afirmar coerência ou incoerência entre o discurso e a teoria avaliativa de muitos formadores, já que a avaliação da aprendizagem na formação de professores não tem importância como temática de estudo.

A incoerência parece residir no fato de que as orientações trazidas pelas peças de legislações para a formação de professores não encontram respaldo na ação dos formadores: enquanto o Parecer 09/2001 e a Resolução 01/2002, ambas do Conselho Nacional de Educação, sinalizam a “*simetria invertida*” atuante e alertam para a necessidade de “coerência entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional.”(CNE 009,2001, p.30), os docentes em formação alegam que não estudam ou discutem sobre avaliação da aprendizagem, e seguem convivendo com práticas avaliativas conservadoras e autoritárias, predominando a prática dos formadores que não encontra discurso que a contraponha. A futura docente abaixo expõe a questão:

“Eles (os formadores de professores) acham que o professor tem que ser assim com o aluno e eles nem falam em didática lá... É a matemática pra matemática. Como eu falei no início: eles são competentes... Eles chegam, eles dão aula e ponto final... e é uma aula muitas vezes maçante... quadro mesmo... é bem isso: quadro, aula, quadro, copia, faz exercício....”
(I, Mat., 8º)

Correndo o risco de repetir o argumento, faz-se necessário novamente ressaltar o papel dos espaços das disciplinas de estágios e as disciplinas da Faculdade de Educação que são para os estudantes o lugar de fuga para uma

avaliação diagnóstica e dialógica. A fala das estudantes sinaliza a importância destes locais:

“Nós estamos vendo álgebra. Álgebra nos interessa. Aí tá. Aí, o que acontece: aqui na Faculdade de Educação a gente vê tudo isso (referindo-se à formação pedagógica)³², nos laboratórios, que são cadeiras de matemática, mas são laboratórios e tem toda uma estrutura de educação e então... nisso a gente vê também essas novas formas, e em estágio também...” (J., Mat, 6º)

“Acho que aqui na FACED sim, embora não tenha muitas avaliações. Mas eu sinto que o professor tem um olhar um pouco diferente do que tem na Letras.” (C., Let, 5º)

As Disciplinas oferecidas pela Faculdade de Educação, Estágios e Laboratórios (no caso do curso de Matemática), permanecem sendo os espaços referidos pelos alunos em que, ainda que de maneira rápida, são comentados tópicos ou vivenciadas situações de avaliação, no que tange ao aprendizado sobre avaliar. No entanto, é preciso ressaltar que as disciplinas da Faculdade de Educação também são citadas pelos alunos como ambientes problemáticos, onde eles não vislumbram coerência entre o discurso e prática dos formadores, como assinalada a estudante abaixo:

“A FACED ela te dá essa questão de ensino e avaliação meio utópica...e eu não discordo eu não discordo porque nós não podemos simplesmente “ tá errado, tá errado e eu vou seguir assim” não! Mas não se trata do que existe hoje e nós somos tratados como é hoje... O que acontece acaba sendo igual: é uma sobrecarga de tarefa e uma prova final acontece aqui dentro da Universidade[...] Mas eu acho que na hora da avaliação tem que ter coerência!” (I., Mat, 8º)

A fala da estudante acima nos remete à idéia de que também a Faculdade de Educação não está preocupada com a formação para avaliar, pois diante do vazio desta temática em seus cursos de licenciatura (aqui Matemática e Letras), os estudantes parecem esperar das disciplinas da FACED a orientação adequada a respeito da preparação docente, fato, muitas vezes, negligenciado ou tangenciado pelos docentes daquela Faculdade. F. radicalmente aponta para uma séria questão presente, segundo ele, na FACED.

³² Destaque meu.

“[...] me parece muito que nenhum professor aqui que ensina sobre ensino, reflete sobre o seu próprio ensinar. Parece-me um sério problema.” (F., Let, 5º)

As práticas dos estágios, entretanto, demonstram ser capazes de proporcionar o momento de se colocar na posição de professor e refletir sobre sua ação, vivenciando o pensamento e a ação avaliativa. Estes momentos indicam a possibilidade de desvinculação dos modelos conhecidos de avaliação conservadora, sendo a avaliação destacada como prática essencial pelos professores em formação. No entanto, resta ainda o receio, como já afirmei acima, de que estes momentos sejam tão poucos que acabem surtindo efeitos ainda tímidos na formação dos professores, pois a avaliação da aprendizagem urge assumir a inovação em seus processos, mas isto *“[...] depende de nosso comprometimento com uma determinada visão de educação que precisar ser explicitada, muito mais pela eloqüência de nossas ações concretas do que de nossos discursos.”* (SORDI, 2006, p.247)

De tanto sofrer avaliações traduzidas em notas e provas, por exemplo, os futuros docentes já têm uma boa base sobre como avaliar, sem, no entanto por em questão esse modelo nas salas de aula de seus cursos de licenciatura a fim de modificá-lo, como podemos perceber no relato abaixo:

“[...] eu só lembro da minha experiência na posição de aluna. Então, como eu ainda estou nessa posição, tenho que transpor essa posição, claro, a partir do que eu estudo aqui e tudo, mas pra mim é um pouco difícil: eu tenho que fazer um certo esforço pra tentar argumentar de uma maneira razoável. Quem não tem experiência acaba fazendo observações de pessoas que têm.” (C. Let, 5º sem)

Neste sentido, Sordi chama atenção para o fato de que

“[...] ensinar os alunos num contexto que valorize a autonomia, a criatividade, a criticidade e a dúvida epistemológica, não é fácil. Porém, sem mudar a avaliação assentada na visão de certo e errado, isso será indubitavelmente impossível.” (2006, p.242)

Alguns estudantes destacaram, de forma isolada, a necessidade de formas de avaliar diversa da de *praxe*, afirmando que estas ações diferenciadas servirão de base para sua prática avaliativa, ainda que o façam sem refletir que há pouca convivência com a face formativa da avaliação durante a graduação. Levando em

consideração a afirmação de Neves e Valentini de que “(...) embora os professores já tenham incorporado em seus discursos uma nova concepção de avaliação, elas ainda não influenciam suas práticas. As “mudanças” estão presentes apenas nos discursos.” (2007), o risco pode estar em, não sendo o exemplo de avaliação democrática e dialógica a prática comum nos cursos de formação, esta por ter sido pouco trabalhada e aprofundada durante a formação, talvez, diante da complexa realidade escolar não seja capaz de emplacar, não obtendo sucesso diante de crianças e jovens filhos da mesma forma tradicional de avaliar. Cabe questionar o que se mostrará mais seguro e eficaz para os estudantes: a avaliação sempre conhecida ou a nova proposta? Será que terão elementos dos quais poderão lançar mão para realizar uma avaliação que se preocupe com o processo de ensino-aprendizagem dos alunos e não apenas em avaliá-los quantitativamente?

A questão não é sinalizar uma espécie de determinismo para a prática avaliativa, mas sim salientar a necessidade de uma nova cultura que se mostre como alternativa à já existente, sendo capaz de embasar a prática de avaliar a aprendizagem dos futuros docentes, nos convencendo de que já não podemos mais permanecer “[...] indiferentes aos prejuízos decorrentes de uma avaliação castradora das potencialidades de nossos jovens universitários.” (SORDI, 2006, p.247). Diante destes argumentos é preciso insistir que o “novo” no que se refere à avaliação se faça permanente, de forma que haja a possibilidade de uma avaliação dialogada, capaz de instigar criatividade, autonomia e a curiosidade nos alunos, tornando-se esta a opção segura dos futuros professores. Enfim, esta construção de alternativas precisa levar em conta o fato de que muitos de nossos “Alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino.” (TARDIF, 2000, p.13), e principalmente sobre avaliar, conforme a fala abaixo:

“É, pra mim isso é a coisa que eu vejo mais distante assim. Eu me vejo na sala de aula, eu me vejo ensinando, mas na hora de fazer uma avaliação ou planejar uma aula, isso pra mim é um pouco distante.” (C., Let, 5º)

A sinalização de novas posturas para o cenário avaliativo da formação de professores surge aos poucos. Os futuros docentes ao imaginar-se na posição docente referem que suas práticas avaliativas serão diversificadas, descentralizando

a prova como principal instrumento: pretendem que sua prática avaliativa os auxiliem a compreender o processo de aprendizado do aluno e que lhes dêem ferramentas para traçar novos caminhos para o processo de ensino-aprendizagem, como mostra a estudante abaixo:

“Eu acho que pode avaliar através de trabalhos, da participação em aula, do comparecimento nas aulas, acho que é assim que deve ser avaliado. Acho que até com... Alguns professores eu já ouvi falarem nisso e até com a minha própria experiência de aluno. Eu vejo que dessa forma tu consegues avaliar melhor, ter uma noção melhor do que falta.” (B, Let, 5º)

Bom, eu acho que eu aprendo melhor quando eu sou levada a pesquisar sobre aquilo, quando se pedem trabalhos e em vez de só aula expositiva e, sei lá, em vez de só a gente perguntar em aula, quando tu tem que fazer algum ensaio ou apresentar algum trabalho em que eu tenha que em casa perder mais um tempo, ler, pesquisar, ir atrás de outros livros... pra mim funciona melhor do que estudar para prova, ou só assistir a aula, copiando do quadro... (J., Let, 6º)

Os estudantes ao se pensarem na posição de docentes avaliadores também reclamam da formação não os ajuda na construção de um modelo avaliativo diferente daquele que já conhecem: provas, testes e notas. Diante da proposta de avaliação emancipatória, alguns estudantes ainda assumem uma postura descrente, como afirma a futura docente abaixo. No entanto, ela reforça a possibilidade de outra perspectiva de avaliação que não se reflete em sua formação:

“Ai, na pratica isso não vai funcionar!”. Tipo isso é só ilusão, é uma utopia. Mas eu penso que não, eu penso que está é a melhor maneira de se trabalhar porque dai tu constrói toda uma avaliação em cima disso. Não é só quando chega no final do bimestre, dar a prova e pronto. Porque eu vou ter mais trabalho se eu fizer isso! Porque eu vou ter que fazer mais recuperação para mais gente!” (J., Mat, 6º)

A centralidade do papel do professor no processo avaliativo como figura que indica o caminho educacional a seguir, como o provocador da aprendizagem é ressaltada também pelos estudantes como elemento importante. No entanto, este aspecto não encontra reflexo na formação, já que estão entre as posturas ideais de avaliação acompanhar, de comprometer-se e ter responsabilidade diante a aprendizagem do aluno, como aponta a estudante:

“Então tu, como professor, tu pode mediar, tu pode interagir. E isso é muito diferente do que a gente tem. (...) a avaliação positiva para os alunos é assim: durante todo o bimestre tu

avalia os alunos, tu vê qual é comportamento dele na sala de aula, o que ele progrediu, o que ele não progrediu...” (J. MAT, 6º)

Vale ressaltar que a avaliação da aprendizagem com a qual os estudantes convivem é muito diferente daquela que alguns deles imaginam ser a ideal, denunciando a não proposição durante a formação de “[...] processos avaliativos que se recusem a ser meros reafirmadores de conteúdos e de valores apresentados de forma desinteressada, mas que deixam marcas contundentes nas subjetividades de nossos alunos.” (SORDI, 2006, p.247) Somam-se a isto os exemplos das concepções e práticas avaliativas dos formadores que preenchem o vazio que se instala sobre o que é e como se avalia. Ao ser questionada qual é a base de sua prática avaliativa, a estudante do curso de matemática diz:

“Da minha cabeça, daquilo que já existe.” (I,Mat,8º).

É preciso igualmente referir que os estudantes demonstram ainda muita insegurança e dúvidas quando questionados sobre “Como avaliar os alunos quando na posição de professor?”. Essa pergunta parece causar desconforto nos futuros docentes, o que significa que a formação de professores segue falhando na tarefa de preparar professores que ajudem seus alunos a “[...] identificar melhor as suas necessidades de formação e empreender o esforço necessário para realizar sua parcela de investimento no próprio desenvolvimento profissional” (CNE 009, 2001, p.33).

Os estudantes em formação sinalizam um movimento de mudança para as concepções e práticas avaliativas e este precisa encontrar eco na formação de professores para que se concretize. E isto se tornará cada vez mais difícil se concordarmos como formadores com o argumento de Mendes de que

“O tipo de avaliação ainda muito presente nas práticas dos docentes tanto da escola básica quanto das universidades mais contribui para a distorção do sentido da avaliação do que para afirmar seu verdadeiro papel como elemento intrínseco ao processo educacional.” (MENDES, 2006, p.42)

Urge pensarmos e agirmos diante deste cenário, refletindo justamente no alerta abaixo que nos faz a futura professora quanto à influência dos modelos de avaliação dos formadores na sua constituição docente:

“[...] acho que não é um determinismo, acho que supera. Até hoje, mesmo tendo essas cadeiras de educação, em que a gente discute mais essas novas teorias, coisas que a gente ainda vai custar a sair desse modelo sabe, ate porque quando tu entra numa escola, acredito eu tu já tem pré-modelos, teus planos de ensino, já existe a metodologia de avaliação. Então, eu acho que tem que mudar na estrutura. Então tem que ter um movimento ai... uma reforma...” (B., Mat, 4^o)

8.5 OS BONS EXEMPLOS

“O bom professor avaliador é aquele que avalia durante e não somente no final. Esse pra mim é o bom exemplo de professor avaliador.” (J, Mat, 6^o)

Como é possível deduzir da fala acima, os alunos referem como seus modelos de professores avaliadores àqueles docentes que se dedicam à ação processual da avaliação, que se diferenciam da prática avaliativa rígida e quantitativa, alegando se inspirarem neles, ainda que ressaltem estes bons exemplos como casos isolados nos seus cursos. Diante da convivência contrária a uma avaliação formativa, os licenciandos se dedicam a citar as características do bom professor avaliador, como veremos a seguir, objetivando assumir esta postura no futuro, quando já na posição docente. Preocupa, no entanto, o fato de que estes exemplos de bons avaliadores são, como já afirmei, a exceção, aquilo que gostariam e não tem. Apesar da boa notícia, resta saber se estes poucos bons exemplos, citados pelos estudantes, serão suficientes para incentivar a futura prática avaliativa docente.

Para os professores em formação um modelo de professor avaliador que pretendem seguir se distancia da avaliação ligada unicamente à prova, considerando-a importante para o processo de aprendizado, mas lançando mão de outros instrumentos de avaliação, ponderando as dificuldades e o contexto em que aluno está inserido. De acordo com Gadotti educar com qualidade requer que o educador domine além *“[...] do texto o com-texto, além de conteúdo, o significado*

que é dado pelo contexto social, político e econômico.” (2003, p.48), o que requer a figura de um educador engajado socialmente e não apenas especialista conteudista.

“uma aula boa para nós tem toda uma... como é que eu vou te falar? O professor chega, ele utiliza o quadro, ele utiliza o livro, ele utiliza de polígrafos, ele utiliza da sala, ele tem vários recursos que ele pode utilizar pra gente, tem muitos recursos que ele pode utilizar pra gente, pra nos trazer... não é só ele falar, despejar as coisa e voltar as formulas prontas!” (J, MAT, 6º)

“Então ela analisa tudo, ela analisar o desempenho de cada um, dentro do seu contexto, dentro das suas dificuldades, dentro das suas limitações, eu acho que isso é importante e ela aplica testes também, do tipo, não deixar tão denso o conteúdo para a prova, ela vai avaliando isso antes, acho que é bem organizadinho o plano de ensino que ela dá. Gosto bastante.” (B., Mat, 4º)

É igualmente tarefa do bom professor avaliador, segundo os docentes em formação, ser o organizador do processo de ensino-aprendizagem: estabelece critérios, distribuir a quantidade de conteúdo a ser cobrado na avaliação, se preocupando em deixar claro a metodologia que utilizará, respeitando prazos e acordos firmados. É a figura docente que estabelece vínculos, que faz jus à autoridade docente (não autoritarismo), contaminando os estudantes em formação da importância da tarefa educativa: ele direciona a aula, aponta caminhos, é a referência para os alunos e, para isso, necessita ser coerente em suas concepções e ações. Em última instância, é o novo professor de Gadotti (2003, p.53): aquele que deixa de lecionar para os alunos e passa a assumir o papel de “gestor”, ou seja, construtor, organizador, mediador.

“[...] uma coisa que eu acho assim, essencial para quem avaliar é a noção de prazo e tempo. [...] Tudo muito organizado, muito acordado, sempre fala, discute, negocia, tudo muito esclarecido.” (J., Let, 6º)

A discussão tanto dos critérios quanto dos métodos avaliativos também faz parte da agenda de um bom exemplo de professor avaliador, que se preocupa com a aprendizagem dos alunos em detrimento das notas, entendendo que o aprendizado passa pela construção de *sentido*³³, e por isso leva em consideração as angústias dos estudantes, buscando auxiliá-los.

³³ Gadotti, 2003, p.47

Outro ponto essencial é a ação de dar retorno das/nas avaliações dos alunos, citada diversas vezes pelos estudantes em formação: estes alegam que se sentem valorizados e respeitados pelos formadores, parecendo receber mais atenção e cuidado destes. Quando são devolvidos seus trabalhos com anotações e indicações eles se sentem orientados no que diz respeito à suas ações e aprendizado, estabelecendo assim uma relação de parceria entre professor e aluno,

estabelecendo uma nova relação com quem está aprendendo, passar do papel de “solista” ao de acompanhante, tornando-se não mais alguém que transmite conhecimentos, mas aquele que ajuda os seus alunos a encontrar, organizar e gerir o saber [...]” (GADOTTI, 2003, p.51).

É o educador que consegue ver a avaliação como uma oportunidade de auxiliar o aluno a construir sua autonomia e responsabilidade, essenciais para os futuros docentes, elementos dos quais os licenciandos sentem falta no ensino superior. Como afirma Cunha, conceber a avaliação como um *“[...] momento privilegiado para o aluno construir possibilidades de síntese, reconhecendo sua própria aprendizagem, para além da preocupação pragmática com a nota.”* (1999, p.9)

“E tem um retorno, lê explica bem direitinho, faz muitas observações.” (J., Let, 6º)

“Na verdade o ponto assim, que eu mais tomo como exemplo e eu pretendo pôr em prática [...] é: fazer observações nos textos dos alunos. Retratar pontos positivos, dar dicas, porque tu não tens espaço para conversar com cada um. [...] Então pelo menos uma observação pra não ficar aquela nota ali em cima e deu. Então, escrever na prova, no texto, enfim, acho que é bem importante. [...] e isso eu acho bem importante, e eu pelo menos me sinto, sinto que eu tenho mais atenção no professor, uma dedicação maior, quando lê comenta alguma coisa.” (C., Let, 5º)

Um bom professor avaliador, então, é aquele comprometido com a ação de avaliar para acompanhar a aprendizagem do aluno, por que se entende capaz de fazer o outro aprender (GADOTTI, 2003), utilizando instrumentos avaliativos que fazem o aluno avançar em seu aprendizado, *“[...] que desperta o desejo de aprender para que o aluno seja autônomo e se torne sujeito de sua própria formação.”* (GADOTTI, 2003, p.54). Ele planeja suas aulas e retoma conteúdos,

quando necessário, focado no processo de aprendizagem dos alunos, conforme o bom exemplo destacado pelas estudantes abaixo:

“Então ela tem toda uma forma diferente de conduzir as aulas, por exemplo: ela não chega assim, jogando as coisas no quadro, como se aquilo fosse pronto e acabado. Ela nos faz participar da aula para a gente interagir mesmo!” (J., Mat , 6º)

“[...] preocupação em auxiliar os trabalhos [...] mostrou preocupação em ver se a gente estava aprendendo [...] por ele ter pensado na gente e na carga de leitura.” (B., Let, 5º)

A avaliação tem sentido para os futuros docentes quando causa aprendizado, e quando o professor tem a preocupação de com essas avaliações proporcionar construções de saberes, conforme apontam as estudantes,

“E parece que a turma inteira construiu aquele raciocínio, e a turma inteira chegou àquela conclusão. E isso é muito legal, porque isso prende a atenção de todo mundo, e, assim, a gente aprende melhor com isso. Não só com professor falando, falando, falando, porque tu tá lá viajando, nem sabe o que tá acontecendo.” (J., Mat , 6º)

“Então a gente teve uma avaliação no semestre, mas foi uma avaliação muito bem feita, sabe. Todo mundo aprendeu e eu acho que esse tipo de avaliação é realmente eficaz.” (B., Let, 5º)

Para os docentes em formação a figura docente precisa estar atenta aos seus alunos, utilizando-se de uma avaliação processual, que acompanha os educandos no dia-a-dia, buscando pistas quanto às dificuldades ou progressos dos mesmos, cuidando do aluno conforme orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores.

“Um bom avaliador tem que tentar estar atento a todos os alunos dele, que não é uma coisa muito fácil. [...] de tempos em tempos escrever alguma coisa sobre os seus alunos, fazer observações sobre eles em sala de aula. Acho que isso ajuda tanto a avaliar quanto a identificar os problemas de aprendizagem que alguns podem ter né.” (B., Let, 5º)

Um professor capaz de ser exemplo apresenta experiência pedagógica, chamando atenção dos alunos para questões da prática docente, fazendo-os refletir sobre a tarefa dos professores e pensar criticamente sobre a realidade a fim de transformá-la (GADOTTI, 2003), pois os estudantes se sentem prejudicados quando convivem com docente que nunca passou por outros ambientes educacionais, a não ser o do ensino superior

“[...] o professor que nunca passou por uma escola, a prática, a didática, fica um pouco comprometida.”³⁴ [...] É, e a professora de latim no primeiro semestre, eu adorei, mas é porque eu tenho um preparo psicológico para lidar com professor que não tem didática. E ela não tinha didática nenhuma. Passou a vida inteira estudando, pesquisando, sabe muito só que não tem didática. A gente poderia acrescentar muito mais se ela não fosse assim tão travada pra dar aula. [...]”(C,Let,5º)

*“[...] eu tenho um professor que... (?) mas ele faz uma **avaliação que eu acho muito interessante**, é um professor de literatura que em vez de dar prova ele pede que tu escolha livro, ou conto e faça um ensaio. Três versões deste ensaio: o primeiro um ensaio de qual é o teu objetivo, o que está procurando, **ele vai ler e vai dar sugestões de como seguir**, no segundo ensaio de como vai desenvolver melhor e o terceiro de tentar fazer uma conclusão. Eu acho que não para saber de português, mas para saber de literatura **um excelente jeito de avaliação**. O trabalho é bom um ponto, **numa coisa só te concentra naquilo, e vai te instigando a pensar naquilo, com as tuas palavras a mobilizar toda uma bibliografia ler várias coisas, ver se aquilo serve e não serve; articular, a tua escrita a escrever claro e bem, eu acho excelente.**” (J., Let,6º)*

Apesar de termos os relatos dos estudantes acima que chamam a atenção para um processo de compartilhamento entre educador e educando do aprendizado e, conseqüentemente, do processo avaliativo, não é possível deixar de relatar que a figura do professor como o sujeito que detém o conhecimento a ser repassado aos alunos é presente no ideário de diversos futuros docentes. Muitos deles deixam transparecer em suas falas o pensamento de que quanto mais o professor acumular informações melhor docente ele será, admitindo que o processo educativo deve ser centrado no mesmo, como podemos observar na fala a seguir:

“Eu gosto bastante do método tradicional, não do método tradicional “siga o exemplo”, mas eu acho que o professor tem que planejar sim! O professor precisa conhecer a turma pra quem ele ta planejando e o professor precisa dominar aquilo que ele ta planejando, aquilo que ele quer passar. O professor precisa saber além daquilo que ele precisa passar, mas eu não acho errado não aplicar uma prova escrita, por exemplo. Não concordo que a avaliação

³⁴ Grifo meu.

seja só em cima daquela prova. Mas que existe sim aquela prova e aquela prova é importante. O que eu aprendi na faculdade é a questão do planejamento, aprendi a planejar, aprendi a olhar para o aluno com tal direção... Aprendi a matemática que eu preciso dar, mas essa história de avaliação... "(I., Mat, 8º)

Os estudantes, neste sentido, também destacam a prova como elemento central da avaliação: um elemento confiável do qual não podem escapar. Como já apontei os futuros docentes tomam a prova como um elemento importante, que tem certamente seu caráter válido. No entanto, questionam a valorização excessiva de seus resultados para o aprendizado afirmando que a nota não esgota o processo avaliativo, aventando outras possibilidades de divulgação dos resultados da avaliação:

"Então eu, como futura professora eu levaria mais em consideração o parecer do aluno, do que a nota do aluno em si." (J. MAT, 6º)

Estas últimas falas se aproximam de um ambiente avaliador conhecido por muitos de nós: provas, notas, memorização de conteúdos que segue ensinando muitos de nossos futuros professores, apesar de tantos exemplos essencialmente formativos de avaliação apresentados pelos estudantes (eles trouxeram aspectos de um processo educativo tomando como cuidado/ acolhimento³⁵) ainda enxergamos forte

A marca predominante do ensino de terceiro grau tem sido a de valorizar sobremaneira o conjunto de informações que se repassa ao aluno e que supostamente representa os conteúdos selecionados para garantir densidade teórica aos egressos a fim de que respondam à demandas do mercado de trabalho." (SORDI, 2006,p. 232)

Faz-se necessário aproveitar a sinalização de uma mudança nas práticas futuras dos docentes em formação que pretendem dedicar-se a prática do ato avaliativo de forma amorosa, cuidadosa e dialógica, como ensinam Luckesi (2008) e Freire (2002).

³⁵ Definição para a palavra educação apontada por Moacir Gadotti em seu livro *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*.

Fazer valer a avaliação que motiva o aluno a querer aprender, que instiga sua curiosidade, enfrentando o difícil movimento de mudar nossas cabeças primeiro, para depois nossas ações requer reposicionar-se, tarefa não fácil. Sempre sábio e rigoroso, Freire já alertava:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto ou aquilo.” (2002, p.116)

8.6 POSSIBILIDADES DE TRABALHO EXEMPLAR DENTRO DA SIMETRIA INVERTIDA

A seguir serão apresentadas as entrevistas realizadas com dois professores (um do curso de Licenciatura em Letras e outro do curso de Licenciatura em Matemática), citados como bons exemplos de avaliadores pelos licenciandos. Como procurávamos exemplos positivos que emergissem do diálogo com os alunos, os formadores cujos trechos das entrevistas são discutidos nesta seção, apresentam-se como peculiares por terem sido mencionados por quase todos os estudantes como modelos de docentes avaliadores que se preocupam com os estudantes e zelam por seu aprendizado, por isso têm a possibilidade de seguir seus exemplos.

Cabe retomar que os licenciandos foram instigados a responder se havia um professor do seu curso que pudesse ser citado como bom exemplo de professor avaliador. Em seguida, foi pedido que descrevessem suas características avaliativas, as quais já foram expostas na seção anterior, restando para esta seção do texto dedicar-se à fala destes professores, ao seu olhar sobre a ação e a concepção avaliativa que marcaram de maneira positiva os docentes em formação. Faz-se novamente imprescindível destacar que os exemplos destes formadores são indicados pelos estudantes como casos isolados, afinal não foi tarefa fácil pensar em quem eram os bons exemplos, estes em número muito menor do que o inverso.

A impressão inicial depreendida do diálogo com os formadores foi a surpresa dos mesmos em saber da indicação de seus nomes como bons exemplos de professores avaliadores: estes se mostravam curiosos e realmente espantados em saber da notícia. Satisfeitos, mas desconfiados, eles confessavam não ter pensado propriamente na avaliação quando na atuação em sala de aula, querendo logo saber quais os motivos que levaram os estudantes a indicarem seus nomes.

“Ah, por isso eu até fiquei surpresa por ter sido citada pelos alunos. Eu acho que em parte eles reconhecem esse meu esforço, digamos assim. Mas nem sempre é possível fazer essa ponte. Então, eu tenho de fato um esforço pessoal nisso, porque bom, eu sou professora mesmo, então, bom, eu lembro disso, eu gosto disso.” (C, Mat)

“[...] eu fiquei pensando e eu imaginei se é essa a questão do ensaio, não sei bem se é uma avaliação.”³⁶(A, Let)

Cabe destacar que ambos professores possuem experiência docente prévia, em outras IES, e mencionam estas como importantes na sua constituição enquanto profissional, fato indicado pelos docentes em formação como atribuidor de qualidade às aulas. Demonstram com estas e outras falas abaixo transcritas a valorização dos saberes constituídos da experiência docente, que os auxiliam no dia-a-dia da sala de aula; remetem à ação do professor reflexivo que “[...] identifica situações singulares, processa informações sobre ela, elabora diagnóstico e toma decisões sobre as necessárias intervenções pedagógicas.” (GRILLO, 2001, p.142)

“eu já dava aula na PUC e na FAPA, então praticamente eu já tenho esse tempo todo de docência na universidade. E a minha formação, eu sou licenciada em matemática e todo resto da minha formação foi em matemática pura, não em ensino.” (C, Mat)

“eu sou formado em Jornalismo e Letras – licenciatura Português/Inglês. Dei aula como professor substituto por uma ano. [...]eu dei aula três anos num cursinho pré-vestibular.” (A, Let)

Os saberes adquiridos nestas práticas são exaltados pelos docentes como essenciais na contribuição de seu aprendizado ao longo desta trajetória e do quanto, ao analisar e refletir sobre sua prática foram capazes de mudar suas posturas e pensamentos, portando-se como sujeitos reflexivos, ou seja: aqueles que se

³⁶ Referindo-se à atividade avaliativa citada pelos alunos do curso de letras como exemplar e satisfatória no que diz respeito à aprendizagem.

debruçam “[...] sobre o conteúdo da própria experiência, examina-a, relaciona-a com outras e a analisa à luz de experiências de outros e das suas próprias.”(GRILLO, 2001, p. 140-141). Podemos perceber isto nas falas a seguir:

“isso a experiência ao longo dos anos vai clareando isso para ti, para a gente mesmo assim, e independente de ter feito curso de formação de professores assim.” (C, Mat)

“[...] outra inspiração para a avaliação foram esses alunos que eu tive dando aula no pré-vestibular comunitário. Porque no começo eu entrava na sala de aula e ficava lá: blá, bla, bla. E eles lá ouvindo quietinho e às vezes a gente vai ficando incomodo com aquele silêncio. E a gente foi construindo.” (A, Let)

O aprendizado através da prática é citado pelos professores frequentemente, destacando suas mudanças e reconstruções ao longo da trajetória docente demonstrando assim que

A prática docente, nos seus múltiplos aspectos – técnico-científico, da formação e vivência da prática profissional, pedagógico e político – requer não só domínio dos conhecimentos específicos, como também habilidades para conduzir e estimular processos de aprendizagem na aula, selecionar e organizar conteúdos [...] (CHAVES apud MOROSINI, 2001, p.155)

“Que às vezes a gente tem uma trajetória como professor, que já consegue enxergar algumas coisas no processo de formação que o aluno não, por não ter aquele processo. [...]Então, é isso. Me chamou a atenção como aqueles estudantes, ao fazer atividades simples, aprendiam muito mais do que eu falando lá, que era quase perder tempo eu ficar falando quando poderiam estar traduzindo eles mesmos. Porque quando eu vi que não estava funcionando em duas turmas, eu mudei. Não vou fazer esse troço que não adianta nada.” (A,Let)

Entretanto, o trabalho com a questão da avaliação da aprendizagem não é, especificamente, um dos focos destes formadores: a temática não é desprezada por completo, mas é secundária, não sendo tomada como pauta de aprendizado para a formação docente, ainda que sinalizem mudanças neste cenário.

“Eu não me lembro de ter, bom vamos discutir agora como é que a gente avalia. eu não me lembro disso. (...) eu sentia falta disso no processo de aprendizagem. Alguém que tivesse lá para ler e me dizer “não olha é melhor cortar aqui, aqui tu exagerou, aqui tá bem”. Mas acho que tá mudando, acho que precisa dizer isso. [...] essa questão da avaliação está bem mais saliente agora.” (A, Let)

Assim como para os estudantes, a avaliação da aprendizagem para estes formadores tem relação direta com o aprendizado, com o diagnóstico da situação do aluno, com o cuidar que este aprenda.

“Bom, para mim para medir realmente se o aluno aprendeu, progrediu naquele conteúdo que está discutindo ali. Ele tem que demonstrar algum avanço naquela discussão que a gente tá fazendo.” (C, Mat)

“Avaliação não só nota do aluno, mas avaliação é um jeito de compreender como as coisas estão indo. [...] que a avaliação não fosse o carimbador do sujeito, mas uma tentativa de compreender como se deu o processo.” (A, Let)

Demonstram preocupação central com o processo de ensino- aprendizagem e com determinados aspectos da formação, tendo clara a relevância de suas atuações em cursos de formação de professores buscam travar uma relação democrática em sala de aula com os estudantes, dividem a responsabilidade do processo de ensino com o aluno e apontam, sempre que podem, a importância tanto da participação do mesmo em seu processo educativo quanto da tarefa que irão exercer, a docência. Apesar de não focarem diretamente a avaliação, sua postura docente acaba por concordar que

A avaliação deve ter por finalidade principal o auxílio ao aluno, concebendo-o como responsável e participante do processo educativo, no sentido de favorecer-lhe a tomada de consciência sobre suas conquistas e dificuldades e de apontar-lhe alternativas possíveis de evolução na disciplina e na vida profissional. (HOFFMANN, 2007, p.91)

“E então, no entanto, sempre fiquei atenta a docência, digamos assim, quando dou aula eu penso nos alunos e quando dou aula para a licenciatura eu penso que estou dando aula para futuros professores, então me preocupo em mostrar que aquilo que a gente está estudando tem a ver com a escola básica. O que eles estão aprendendo. Eu procuro justificar porque a gente está estudando tal conteúdo mesmo que não seja um conteúdo que eles vão ensinar na escola básica, mas porque que ele está dentro do currículo da licenciatura.” (C, Mat)

“Às vezes a gente discute em aula como dar aula. Como é que se dá uma aula de literatura, esse tipo de coisa.” (A, Let)

Todavia, a importância da formação específica, da preparação profunda nos conteúdos matemáticos, principalmente, foi ressaltada pelos formadores como base para a constituição de um docente competente:

“Ah, bom, na matemática o professor, antes de mais nada, ele tem que saber matemática para depois ele ter uma certa independência de criar os seus próprios meios de ensino. Então, como em termos de avaliação de aprendizagem, eu calco muito no aprendizado de matemática em primeiro lugar.”(C, Mat)

Especificamente no caso do curso de Matemática, os laboratórios de ensino novamente aparecem, agora na visão de docente, como um espaço rico para que o aluno entre em contato com os elementos do cotidiano educacional e aprenda de fato a ser um professor, conforme a entrevistada deste curso. Concorde, através de sua fala, que o estudante de matemática precisa ter aprofundamento teórico dos conteúdos específicos e que isto dará confiança no que diz respeito ao ensino como já vimos acima e à tarefa docente

“[...] olha, eu acho que comparando a minha licenciatura com a atual tem um grande ganho em termos de ensino. E são essas disciplinas chamadas de laboratório de ensino de matemática. Onde, na minha concepção eles deveriam fazer, não sei se fazem acho que um pouco sim, deveriam fazer isso que eu faço: discute a matemática, depois analisam os livros didáticos, e depois, a partir da combinação dessas duas coisas, formam a sua própria proposta de ensino daquele conteúdo [...] E lá tu vai fazer a ponte [...] essa transição do conhecimento matemático para a sala de aula. [...] Eu acho que não é comigo que ele vai discutir como é que ele vai avaliar os alunos dele.” (C, Mat)

Buscando alargar horizontes, Grillo aponta para o fato de que o professor além dos conteúdos específicos também *“[...] necessita de sensibilidade para identificar problemas, de discernimento para percebê-los e de originalidade para libertar-se de formas convencionais e experimentar novas respostas alternativas.”* (2001,p.142)

A ação avaliativa destes formadores está calcada em atividades que exijam o compromisso dos alunos. Isto é a prática dos estudantes em formação através da troca entre os educadores e os educandos, e entre alunos e alunos no intuito do aprendizado mútuo. Suas ações apontam para o fato de que

O esforço e o comprometimento do aluno não são por si só suficientes. Precisa o educador corresponder ao esforço e comprometimento fazendo-lhe desafios intelectuais significativos, para que esse alcance o saber científico [...] (HOFFMANN, 2007, p.91)

“[...] a situação ideal para mim é distribuir um exercício para cada aluno. Ele é responsável pela resolução impecável daquele exercício. E aí, quando essa resolução está completa, está impecável, então o exercício vai para o xerox para que todos os outros alunos possam ir lá copiar, para ver como é a resolução impecável daquele exercício. (...) a idéia de ir para

o Xerox é ajudar o aluno que não conseguiu resolver o exercício, etc.” Isso pesa pouco na nota do aluno, porque o que é o fato de facilitador para o aluno se preparar para uma prova. Então ele está estudando a medida que ele está fazendo os exercícios e ele tem as resoluções dos exercícios quando ele for estudar para a prova e tal.” (C, Mat)

“[...] quando estava lá pensando como vai ser a minha avaliação, que não era avaliação que eu chamava, como vai ser esse processo de produção. Então a galera precisa escrever sobre o que lê e muitas vezes voltar para o mesmo texto.[...] é um retorno demorado e paciente, mas sobretudo isso gera um prazer lá pelas tantas. “ (A, Let)

Tais relatos lembram o ensinamento de Freire de que a educação como processo democrático e dinâmico permite que docentes e estudantes ensinem e aprendam juntos, ao mesmo tempo. Os resultados são conseqüências do processo central que é o aprendizado, pois os estudantes são instigados a realizar as atividades objetivando seu progresso cognitivo e não as notas, preparando-se assim para as provas como um processo contínuo.

O diálogo que objetiva a construção do conhecimento é cultivado por estes formadores: eles se esforçam para propor atividades amorosamente rigorosas, como nos ensina Freire, que cognitivamente exigem tanto dos formadores quanto dos estudantes, se dedicando a dar o retorno de tais tarefas aos estudantes em formação, estabelecendo um processo de avaliação construtiva e gradativa acenando para

A ação avaliativa, enquanto mediação, não se caracteriza como um momento do processo educativo, mas é integrante e implícita a todo o processo. Não há sentido, portanto em provas e trabalhos únicos e finais, mas sim a realização de testes e trabalhos freqüentes e sucessivos, analisados e retomados pelo professor ao longo da disciplina; (HOFFMANN, 2007, p.90)

“[...] porque cada exercício com cada aluno tem um pingue-pongue como eu chamo. Ele faz a primeira redação me entrega, eu leio, faço as primeiras observações das coisas que não estão boas, e entrego para ele, ele refaz o exercício e me entrega e assim vai esse pingue-pongue até que ele fique impecável.” (C, Mat)

“E a questão era de que a experiência me fez ver assim, foi formativo para mim [...]. (A, Let)

A utilização da prova como instrumento avaliativo central é citada como não ideal por estes formadores, ainda que não perca sua importância, pois pensando na

melhor forma de perceber o aprendizado dos alunos estes docentes alegam que teriam outras maneiras de avaliar o conhecimento dos estudantes do que a prova.

“[...] o que eu acho que seria ideal de avaliar o aluno, seria uma prova oral. Porque eu me dei conta disso quando eu fui professora de um aluno cego. [...] Então tu me pergunta se é o melhor instrumento, de conhecimento não, acho que não é, a prova oral seria melhor, uma conversa informal seria melhor. Agora, claro que com esses exercícios por exemplo, tu tá vendo o progresso do aluno quando ele te entrega a primeira redação, tu faz as observações, ele entende ou ele não entende as tuas observações. Isso já é uma avaliação.” (C, Mat)

A ação de aprender sobre a avaliação é mencionada por estes formadores como um aspecto que emerge do contato com a experiência educativa, se reconstruindo através da reflexão sobre a prática buscando a mudar em prol do melhorar o processo educativo:

“[...] foi principalmente nestes últimos anos com a abertura mestrado em ensino eu aprendi muito assim, com esse diálogo com os alunos. [...] eu acho que o que mudou dos últimos anos, foi eu passar questões, eu incluir questões que tivessem a ver com motivações da escola básica ou questões assim: o teu aluno da escola básica respondeu tal coisa, tá certa ou tá errada? E aí, o que tá por trás do certo ou errado é o conhecimento de matemática que ele discutiu comigo em sala de aula. Então isso foi o que mudou nos últimos tempos na minha avaliação. E eu acredito que com a experiência do mestrado em ensino vão surgir outras idéias.” (C, Mat)

“Para ver que aprendizado é produção, vamos dizer assim. O sujeito aprende o que faz. [...] Ou seja, o conhecimento não é a luz divina que chega para nós. É um longo trabalho, sobretudo os homens conhecem aquilo que fazem. A questão é essa de conforme eu me envolvo produzindo algo, eu to naquele algo, que aquele algo também me forma, nessa relação.” (A, Let)

A avaliação da aprendizagem também é mencionada pelo seu papel social pelos formadores:

“Eu disse no primeiro dia, né, então tem isso de avaliação não correspondia só ao ensaio nesse sentido, correspondia a uma, uma responsabilização do sujeito por usar aquele espaço publico que é a faculdade cara em muitos sentidos, não só no sentido financeiro” (A, Let)

“Então é isso avaliação da aprendizagem, vamos ver o lugar ocupado pelo aluno diante da responsabilidade que ele tinha como aluno de uma universidade federal.” (A, Let)

Ao elegerem as atividades avaliativas destes formadores como bons exemplos, os docentes em formação mencionavam que sentiram aprender muito com essas tarefas, aspecto que também foi citado pela formadora, demonstrando o

caráter formativo da avaliação: esta serve tanto para orientar o processo de aprendizado do professor quanto do educando:

“[...] e eles sentem esse progresso, eles progridem. Então eles vibravam porque eles tinham penado tanto no primeiro semestre, nessas idas e vindas...” (C, Mat)

“[...] mas sabe que no fim tem trabalhos bons, tão bons que foi um aprendizado para mim lê-los.” (A, Let)

Os formadores entrevistados ponderaram a importância da figura do professor como o sujeito atuante e mediador, que guia o processo educativo, sem ofuscar os outros indivíduos que o acompanham nesta caminhada, e que se encontra em constante aprendizado e reformulação de suas posturas, reforçando a importância da tarefa docente como *“[...] ato complexo, dinâmico e evolutivo que compreende um conjunto variado de experiências ao longo de diferentes etapas formativas. (PACHECO; FLORES, 1999,p.45)*

“O professor tem que ser uma espécie de estrutura assim. Isso também eu acho que foi algo que por fim, o pré vestibular me ensinou. É claro que essas coisas não estão nunca prontas, às vezes a gente acha que “não era bem isso”, tem um Q de improvisado aí. Mas, me ensinou entre outras coisas, é importante que o professor seja uma espécie de estrutura. Coisas do tipo singelas, chegar na aula e dizer : a aula de hoje vai ser o seguinte e quem sabe anotar no quadro.” (C, Let)

A figura de seus mestres é determinante em sua constituição docente deste professores, assim como para os estudantes entrevistados. Os formadores mencionaram aqueles docentes que foram importantes para eles e que os marcaram de forma positiva, destacando que a práticas dos mesmos servem de inspiração para suas posturas avaliativas atualmente.

“Ah, estou pensando primeiro nos meus ex professores, que são muito tradicionais nos seus métodos de avaliação. Eram professores de matemática pura, e que faziam questões de matemática e era certo ou errado. Tinha aulas de exercícios, a gente tinha que apresentar exercícios no quadro quando era pós graduação. [...] E então acredito que a avaliação deles era baseada nas notas das provas e também nas aulas de exercícios, a participação do aluno, do envolvimento do aluno. Ah, então essa é em relação aos meus professores eu acho que o bom professor foi aquele que reconheceu que o aluno estava ali envolvido, bastante envolvido no estudo, na dedicação à disciplina.” (C, Mat)

E continuou :

“Bem, porque que eu me lembrei primeiro dos meus professores, porque eu sempre digo quem são, quem foram os meus melhores professores. [...]E eu tenho esses professores como referência em termos de ensino da matemática. (...) como eu tenho eles como referencia, agora tu me perguntar sobre avaliar então eu fui para eles, mas as avaliações deles eram tradicionais, eram prova e pronto ou lista de exercício. Então, não é por aí que eles se tornaram os melhores professores para mim; e sim pela maneira de transmitir o conteúdo assim.” (C, Mat)

No outro depoimento ouvimos:

“ É o A. S. S. E mesmo que ele fizesse provas, tinha um processo que ele se aproximava dos alunos. Se tu te aproveitasse vamos dizer assim , dessa aproximação, ele começava em conversas e etc. te dar dicas sobre leituras, comentários sobre parágrafos específicos, e assim por diante, e depois que eu percebi como ele lia os trabalhos de conclusão, dissertação de mestrado e teses, das quais ele era da banca eu percebi que tem ai um negócio interessante que é formativo para quem ouve. Ele falando sobre o que leu. [...] e aí então ele foi uma inspiração, o trabalho dele.” (A, Let)

Quando solicitados a analisar sua prática avaliativa os professores estranham um pouco a ação de pensar neste aspecto, mas destacaram alguns aspectos que os fizeram mudar de postura ao longo do tempo, ou experiências que deram certo durante as aulas.

Afirmaram:

“[...] bom, eu acho que uma coisa boa foi essa idéia de colocar na prova de matemática dos alunos a motivação para as questões, então mostrar para eles que quando eu estou perguntando aquilo que é matemática ela não está desvinculada da escola básica. Então, isso motiva o aluno a se puxar para responder aquela questão. [...] Então, quando eu consigo fazer questões desse jeito, eu fico bem satisfeita em elaboração. Eu acho que é uma coisa bem esclarecedora para professor e para aluno, e fica muito claro. (C, Mat)

E acrescentou o outro:

“eu manteria ainda essa idéia de processo. De que o estudante que se engaja na produção deste ensaio em três versões. [...] E de chamar muito a atenção da galera de que nada está engessado, né. [...] É inevitável que alguém vai trabalhando durante um semestre sobre um assunto não produza conhecimento sobre aquele assunto. Ele vai produzir conhecimento, não tem como.(A, Let)

De forma geral estes formadores citados pelos estudantes se caracterizam em educadores preocupados com a aprendizagem dos seus alunos, todavia conforme a tradição educativa tem mostrado, não focam diretamente a avaliação da aprendizagem, mas acabam contribuindo com sua parcela e se fazendo bons exemplos porque sabem da importância de sua tarefa e buscam realizar o melhor que podem, como aponta a docente da licenciatura em Matemática

“Assim, eu não fico discutindo com eles como eles vão ensinar na escola. Nos estamos discutindo na aula, na minha aula essa disciplina nos estamos discutindo a matemática da coisa. Mas sempre que me ocorre alguma coisa, sempre que é uma coisa difícil fazer a transposição didática para a escola e que a matemática, tem muito, sempre que me ocorre alguma coisa eu coloco.” (C, Mat)

De uma forma ou de outra estes formadores acabam por ensinar aos estudantes, através dos exemplos de sua prática que

O professor necessita ser um pesquisador que questiona seu pensamento e a sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na situação concreta.” (GRILLO, 2001, p.138)

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

No intuito de compreender como estão sendo os futuros professores preparados para avaliar e preocupada com as concepções e práticas avaliativas, vigentes nos cursos de licenciatura, capazes de influenciar na formação dos licenciandos, me lancei à pesquisa, motivo desta dissertação, sempre me colocando em defesa da existência de uma formação para avaliar.

Acreditando que *“ensinar é um exercício de imortalidade. De alguma forma continuamos a viver naqueles cujos olhos aprenderam a ver o mundo pela magia da nossa palavra.”* (Rubem Alves apud Gadotti 2003, p.74)³⁷ é que me deparei com a realidade de dois cursos de licenciatura, centrais na formação de professores para a educação básica, que carregam um vazio do repensar avaliativo e tem, segundo depoimentos a maioria de seus professores não considerando o quanto cada estudante egresso deste curso sai “carregando” de sua prática avaliativa para as salas de aula em que atuará.

É preciso confessar que eu esperava encontrar discursos que ensinassem teoricamente pelo menos a avaliação de *praxe* aos estudantes, mas a fala dos entrevistados delineou apenas a forte presença do exemplo prático dos formadores e a experiência enquanto aluno como elementos centrais da formação dos professores para avaliar. A falta de preocupação com a avaliação na própria formação docente dentro destes cursos de licenciatura desvaloriza a profissão dos professores e perpetua a pouca importância dada aos seus saberes, já que o evidenciado como relevante é a formação específica dos licenciandos, contrariando as orientações legais a este respeito.

Os estudantes, assim, demonstraram através de suas falas *que “O professor, assim, não morre nunca”* (Rubem Alves apud Gadotti 2003, p.74), pois é revivido através da prática e do imaginário dos estudantes, quando na posição docente.

Espanta-me pensar que os formadores, que justiça seja feita - muitos deles sem formação pedagógica para atuar no ensino superior, não exigida pela própria

³⁷ Trecho contendo a seguinte nota de esclarecimento: Rubem Alves, em carta enviada a alguns amigos no final de 2001.

LDB- não possam nem ser apontados como incoerentes no que diz respeito à teoria e prática avaliativa; a inexistência da avaliação como elemento constituinte da ação docente a ser aprendido também não é sequer mencionada.

Avaliar a aprendizagem dos estudantes segue sendo sinônimo de instrumento a ser utilizado pelos professores para que os alunos cumpram uma formalidade: comprovar seus conhecimentos, alcançar nota, e obter resultado capaz de elevar o nível em que se encontram, em suma, basicamente atividade burocrática (KRAHE, 1990). Apesar de sinais de mudança, a avaliação continua um elemento importante para na prática educativa, mais como certificadora do que como ação que requer aprendizado antes de exercê-la.

A ação de avaliar tem sido equivocadamente deixada de lado em suas potencialidades educativas, perdendo espaço como possível trampolim gerador de autonomia, responsabilidade e vontade de aprender. As ações de acolher, de diagnosticar e decidir, ensinadas por Luckesi, nem sequer são demonstrados aos futuros docentes através dos exemplos dos professores, muito em função do não convívio dos formadores com estes conceitos.

Os bons exemplos de professores avaliadores nos mostram que apesar de demonstrarem prática docente compromissada com a aprendizagem dos estudantes, não era a avaliação entendida como aspecto importante de suas ações. Sendo, estes casos isolados, há possibilidade de que o exemplo de avaliação conservadora da grande maioria dos formadores se faça mais influente, principalmente naqueles estudantes que não refletem sobre a complexa e importante tarefa que irão assumir após receber o diploma: a docência.

Certamente a busca de alternativas para a avaliação de *praxe*, ainda predominante, requer que os atores educacionais mudem suas concepções de construção de conhecimento, de aprendizado e de como se procede a avaliação. O esforço, segundo Sordi (2006) deve ir ao encontro da capacidade do docente e do educando se mostrarem sujeitos interessados na realização do aprendizado, utilizando o diálogo como fonte de entendimento, que vai sendo construído processualmente.

Diante de um cenário nas licenciaturas que não engloba as discussões sobre avaliação da aprendizagem, a saída parece ser nos apegarmos à sinalização de

mudança apresentada pela fala dos estudantes e pelo exemplo dos professores considerados bons avaliadores e divulgá-los incansavelmente, na tarefa de “secretários”³⁸ dos bons exemplos e das possibilidades de alternativas à avaliação de praxe.

Defendo que os docentes em formação precisam estar totalmente envolvidos na essência de sua profissão desde os primeiros dias de aula na Universidade, conforme a própria legislação educacional indica para os cursos de licenciatura, sendo possível a construção ao longo da formação da importância de sua tarefa, da complexidade e da responsabilidade que envolve a atividade docente e, conseqüentemente a ação de avaliar, estando todos estes aspectos ligados ao tipo de professores que estaremos formando. Pois se os estudantes aprendem a profissão na formação de maneira inversa à que irão atuar e como se utilizem dos saberes adquiridos ao longo da experiência enquanto alunos, sugiro que proporcionemos a eles, como formadores, experiências avaliativas rigorosamente amorosas e dialógicas, da forma em que nos ensina Freire, que sejamos capazes de indicar caminhos que rumem ao crescimento e aprendizado tanto destes alunos e de seus professores. Este é o cenário que eu desejo para a formação de professores em licenciaturas.

³⁸ Expressão utilizado por Michael Apple.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ALVAREZ MENDEZ, Juan Manuel. **Entrevista**. Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, v.9, n.34, maio/jul 2005.
- BARBOSA, Flávia Renata Pinto. **Avaliação Educacional: um lugar comum?** Porto Alegre: UFRGS, 2007, 43 f. Trabalho de conclusão – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- BARDEN, Patrícia. **Reflexão sobre a prática – pensando a construção de ser professora**. In: ÁVILA, Ivany Souza (org.). Escola e Sala de Aula - mitos e ritos: um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Lei n° 9394, 20 de Dezembro de 1996. **LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL . (LDBEN)**.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer 009/2001 n°9**, 08 de maio de 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Matemática, Bacharelado e Licenciatura**, 6 de outubro de 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras, Bacharelado e Licenciatura**, 3 de abril de 2001.
- BRASIL. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CP 01**, 18 de fevereiro de 2002.
- CARNEIRO, Vera Clotilde; HOFFMANN, Jussara M. L. **Uma experiência em avaliação no curso de Licenciatura em Matemática**. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.
- CUNHA, Maria Isabel da. **Formatos Avaliativos e Concepção de Docência**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005

CUNHA, Maria Isabel da. **A avaliação da aprendizagem no ensino superior.** In: Revista da Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior – RAIES – v.4, n.4, dez 1999.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática. 20 ed.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

CUNHA, Maria Isabel da. **Aprendizagens significativas na formação inicial de professores: um estudo no espaço dos Cursos de Licenciatura.** ANPED, 2001, 18 f. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0425t.PDF, Acesso em 26 jan 2010.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa: polêmicas do nosso tempo.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008, 9ªed.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação: horizontes reconstrutivos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ENRICONE, Délcia (Org.). **Ser professor.** 6 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. **Avaliação: uma discussão em aberto.** 2 ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

FISCHER, Beatriz T. Daudt. **Prática docente na universidade: uma questão menor?** In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai, KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. (Orgs.) **Pedagogia Universitária e Áreas do Conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, v.1.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar – e aprender com sentido.** Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

HADJI, Charles. **Por uma avaliação mais inteligente.** Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, v.9, n.34, maio/jul 2005.

HARGREAVES, Andy. **O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

HAYDT, Regina Cazaux. **Avaliação do processo de Ensino-Aprendizagem.** 6 ed. São Paulo: Editora Ática, 2008.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar: respeitar primeiro, educar depois.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à Universidade**. 27.ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. 9. ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação**. 10 ed. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Experiências em avaliação mediadora na universidade a partir do PAAP**. In: MORAES, Vera Regina Pires (Org.). Melhoria do Ensino e Capacitação Docente: programa de atividades de aperfeiçoamento pedagógico. Porto Alegre: Ed. Universidade/ UFRGS, 1996.

HOFFMANN. Jussara Maria Lerch. **Avaliação: mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 36. ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, UFRGS, 1991.

IMBERNON, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Reforma Curricular de Licenciaturas: UFRGS (Brasil) – UMCE (Chile)**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Sete décadas de tradição – ou a difícil mudança de racionalidade da Pedagogia Universitária nos Currículos de formação de professores**. In: FRANCO, Maria Estela Dal Pai; KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. Pedagogia Universitária e Áreas do conhecimento. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

KRAHE, Elizabeth Diefenthaler. **Avaliação escolar: pesquisa conscientizante**. Porto Alegre: UFRGS, 1990. 205 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1990.

LEITE, Denise Balerine & MOROSINI, Marília (Orgs). **Universidade Futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LESSAR, Claude; TARDIF, Maurice. **Ofício de professor: histórias, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

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

LUCKESI. Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato avaliar a aprendizagem?** Pátio Revista Pedagógica, Porto Alegre, ano 3, n. 12, Fev/Abril 2000.

LÜDKE, Menga. **A trama da Avaliação escolar.** Pátio: revista pedagógica, Porto Alegre, v.9, n.34, maio/jul 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **A pesquisa em Educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU, 1986.

MELCHIOR, Maria Celina. **Avaliar para construir competências.** In: Educação em Revista. Ano X, n° 59, Nov/Dez 2006.

MENDES, Olenir Maria. **Formação de Professores e Avaliação Educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação.** São Paulo: USP; 2006;214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

MOROSINI, Marília Costa: Editora Chefe. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária:glossário** – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006. V .2, 610 f.

MOROSINI, Marília Costa (Org.) **Professores do Ensino Superior: identidade, docência e formação.** 2.ed. Brasília:Plano Editora, 2001, 163 p.

MYNAIO. Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade.** 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

NEVES, Isabel Cristina; VALENTINI, Maria Terezinha Pacco. Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto. Revista eletrônica Polidisciplinar Vãos, 2007. Disponível em: <http://pluridata.sites.uol.com.br/voos .html> Acesso em: 13 de novembro de 2010.

NUNES, Célia Maria Fernandes. **Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira.** In: Educação e Sociedade, ano XXII, n°74, Abril/2001, p.27-42.

PACHECO, José Augusto; Flores, Maria Assunção. **Formação e Avaliação de Professores.** Porto – Portugal: Porto Editora, 1999.

PERRENOUD, Phillippe et al. **As Competências Para Ensinar no Século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

POPKEWITZ, Thomas S. **Reforma Educacional: uma política sociológica - . poder e conhecimento em educação.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

SACRISTÁN, Gimeno J. **O Currículo Uma Reflexão Sobre a Prática.** 3 Ed. Porto Alegre: Artmed, 2008

SANTOS, Naiane Melissa Dartora. **Avaliação na educação médica:componente formativo em convergência ou divergência com os desafios de transformação**

do ensino presentes nas Diretrizes Curriculares Nacionais? Porto Alegre: UFRGS, 2009, 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativo-reguladora: pressupostos teóricos e práticos.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

SORDI, Maria Regina Lemes De. **Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido.** In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugenia L. M. (Orgs.) *Pedagogia Universitária: A aula em foco.* Campinas, SP: Papirus, 2006, 4ª Ed, p. 231-248.

TARDIF. Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional.** 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

TARDIF. Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério.** In: *Revista Brasileira de Educação.* BH: n° 13, jan/mar, 2000. p.5-24

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **A avaliação e o desafio da aprendizagem e do desenvolvimento humano.** *Pátio: revista pedagógica,* Porto Alegre, v.9, n.34, maio/jul 2005.

YIN. Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos.** 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICES

Apêndice A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado entrevistado:

Estamos desenvolvendo um projeto de pesquisa de Mestrado, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Elizabeth Diefenthaler Krahe provisoriamente intitulado como *Formação de Professores e Avaliação da Aprendizagem: teoria e prática em questão*.

Tal projeto tem como objetivo a investigação das concepções e práticas avaliativas dos professores do Ensino Superior, no âmbito da formação de professores, buscando delinear como estes estão preparando seus alunos, futuros professores para avaliar, pensando como estes alunos se constituem professores avaliadores e o que interfere nesta formação a partir do conceito de “*simetria invertida*”, constante no Parecer N^o CNE/CP 009/2001: os futuros professores convivem com a experiência docente durante muito tempo como alunos e dessa forma aprendem o ofício no lugar similar ao que irão atuar, só que na posição inversa. (p.30)

A sua participação é de suma importância para a realização deste trabalho, por isso solicitamos a sua autorização para realizar entrevista e para futura publicação dos resultados da mesma.

Os dados de identificação dos entrevistados serão mantidos no anonimato e as informações coletadas serão utilizadas unicamente para este projeto de pesquisa.

Fica acordado que os participantes poderão se retirar do estudo a qualquer momento.

Desde já agradecemos a colaboração e nos colocamos à disposição para possíveis esclarecimentos.

Contatos: Mestranda: Flávia Renata Pinto Barbosa – (51) 92297632

Orientadora: Dr.^a Elizabeth Diefenthaler Krahe – (51) 33083693

Apêndice B – Declaração

DECLARAÇÃO

Eu _____, declaro que fui esclarecido (a) sobre os objetivos e justificativas deste estudo de forma clara e detalhada e que concordo em participar da entrevista.

Data: __/__/2010.

Assinatura do Participante: _____

Assinatura da Pesquisadora: _____

Apêndice C – Roteiro Para Entrevista Semi-estruturada

Roteiro para entrevista semi-estruturada

PROFESSORES	ALUNOS
Curso?	Curso?
Formação?	
Tempo de atuação?	Semestre?
Fala um pouco sobre avaliação da aprendizagem ?	Fala um pouco sobre avaliação?
Para que serve a avaliação da aprendizagem?	Quais suas experiências com avaliação ao longo da vida escolar?
Que critérios utiliza para avaliar seus alunos?	Como acredita que está sendo avaliado? Por quais critérios?
Como se avalia a aprendizagem dos alunos?Quais instrumentos utiliza para avaliar?	Como se avalia a aprendizagem dos alunos? Que instrumentos avaliativos pretende utilizar?
Que importância você atribui a questão da avaliação da aprendizagem na formação de professores?	Que importância é dada para a avaliação da aprendizagem na sua formação?
Quando você discute avaliação da aprendizagem com seus alunos?	Que espaços de discussão há sobre a questão da avaliação da aprendizagem na sua formação?
Como acredita que os alunos estão sendo preparados para avaliar durante o curso?	O que e quando você aprendeu sobre a prática avaliativa?
Que aspectos você destaca de sua prática avaliativa?	Qual o modelo/exemplo de professor que pretende seguir em relação à prática avaliativa?
Quem você considera um bom exemplo de professor avaliador?	Quem você considera um bom exemplo de professor avaliador?