

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA RESSIGNIFICAÇÃO DAS PRÁTICAS AVALIATIVAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR EM FAVOR DA DEMOCRATIZAÇÃO DO ENSINO

MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Doutorando em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Mestre em Educação Brasileira pela UFC (2004). Especialista em Direito Processual pela Faculdade Sete de Setembro (FA7, 2011) e em Gestão de Recursos Humanos pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2001). Graduado em Direito pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2008) e em Pedagogia pela UECE (1993). E-mail: eugenio.moreira@ifce.edu.br

SOUZA, Rafael Britto

Professor do Centro Universitário Estácio-FIC. Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Ceará (UFC, 2003) e em Psicologia pela Universidade de Fortaleza (UNIFOR, 2011). Mestre em Filosofia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE, 2007) e em Psicologia pela UFC (2008). E-mail: rbritto2002@yahoo.com.br

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de

Pedagoga pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Doutora em Educação Brasileira pela UFC. Mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista nas áreas de Planejamento Educacional e Gestão Escolar. Foi Diretora Escolar e Formadora do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Atualmente é Coordenadora Pedagógica vinculada à Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). E-mail: coelhosandramaria@yahoo.com.br

RESUMO

Este texto apresenta um recorte teórico acerca da docência no ensino superior, cujo objetivo é refletir sobre a dimensão da importância de uma formação docente para avaliação da aprendizagem que contribua para a democratização da educação superior. A metodologia adotada foi a pesquisa bibliográfica, fundamentada em diferentes autores que discutem avaliação da aprendizagem e/ou abordam a formação docente, tais como: D'Ávila (2013); Dias e Veiga (2011); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Laneve (1993); Libâneo (2006a, 2006b, 2010); Luckesi (2001, 2005); Pimenta (1997, 2010); Pimenta e Anastasiou (2002); Vianna (2005), dentre outros. Sabe-se que o processo avaliativo é um



agir dinâmico e complexo, que precisa de uma reflexão em face do cenário atual da educação. Ainda que se diga que os professores são qualificados para expressar juízos de valor, percebem-se muitos desacertos que não resistem às análises mais críticas, pois há uma tendência de se reproduzir práticas avaliativas tradicionais. O fato de a formação inicial para professores universitários nessa área ser insatisfatória faz com que alguns se sintam desconhecidos do campo conceitual que fundamenta a sua prática. Isso tem levado ao enfraquecimento das funções ajustadoras e da boa regulação das atividades de ensino e aprendizagem, além de conduzir o docente à imitação de outros professores, os quais se constituem modelos, dando continuidade ao estereótipo conservador existente na prática avaliativa universitária. À guisa de conclusão, reforça-se a necessidade de que se desenvolva, no âmbito das instituições de ensino superior, um processo de formação junto aos professores, com nova orientação sobre esse componente do ato pedagógico.

Palavras-chave: Educação Superior. Avaliação da Aprendizagem. Formação Docente.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical cutting about teaching in higher education which aim is to reflect on the dimension of the importance of teacher training for the learning evaluation that contributes to the democratization of higher education. The adopted methodology was bibliographic research, based on different authors who discuss learning evaluation and / or broach a teacher training, such as D'Avila (2013); Dias (2011); Hadji (2001); Hoffmann (2001); Laneve (1993); Libâneo (2006a, 2006b, 2010); Luckesi (2001, 2005); Pepper (1997, 2010); Pimenta and Anastasiou (2002); Vianna (2005), among others. It knows that the evaluation process is a dynamic and complex act which requires a reflection in a view of the current situation of education. Although it is said that teachers are qualified to express value judgments, it is aware of many mistakes that can not resist the



most critical analyzes because there is a tendency to reproduce traditional assessment practices. The fact of the initial training for university teachers in this area is unsatisfactory makes some of them feel unaware of the conceptual field which justifies their practice. This takes to the weakening of adjustment functions and good regulation of teaching and learning activities, as well as to take some teachers imitate others, which constitute models, giving continuity to the existing conservative stereotype in the university evaluation practice. In conclusion, it reinforces the need to develop, within higher education institutions, a training process with teachers, with new guidance about this component of the educational act.

Keywords: Higher education. Learning evaluation. Teacher training.



1 Introdução

A tarefa de discutir sobre a avaliação da aprendizagem é sempre delicada, tanto pela relevância do tema quanto pelo fato de as práticas usuais serem criticadas e classificadas pela sociedade e por muitos estudiosos como insuficientes para contribuir com o desenvolvimento dos alunos, bem como para constituir um processo interativo, contínuo e formativo de ensinar, aprender e avaliar.

Esse aspecto pode estar ligado aos diversos desafios educacionais que se colocam também na dinâmica das realidades das Instituições de Ensino Superior (IES) e ao próprio despreparo dos docentes, que não receberam a formação inicial e contínua necessária para avaliar, contando apenas com as experiências de seus longos anos na posição de alunos e de profissão.

Observa-se, por exemplo, que “As licenciaturas concentram-se mais nos conteúdos substantivos do currículo das disciplinas, às quais são acrescentadas algumas informações pedagógicas, sendo a avaliação de uma forma bastante simplista identificada apenas com a verificação da aprendizagem.” (VIANNA, 2005, p. 26). Assim, independentemente do nível e da modalidade de ensino, no exercício da profissão, muitos professores não possuem elementos teóricos que embasem suas práticas pedagógicas, o que inclui suas práticas avaliativas.

Desse modo, o objetivo geral deste artigo é refletir sobre a dimensão da importância de uma formação docente para avaliação da aprendizagem que contribua para a democratização da educação superior. Para tanto, faz-se necessário relacionar a questão da avaliação do aluno com a democratização da educação superior.

Para Luckesi (2001), a democratização do ensino implica acesso à educação escolar, permanência do educando na escola e



a conseqüente terminalidade escolar e qualidade do ensino. Para o referido autor, “[...] a dificuldade de acesso ao ensino é um fator que atua contra a sua democratização.” (LUCKESI, 2001, p. 62). Mas, uma vez tendo acesso à escola, o aluno deve “[...] ter a possibilidade de permanecer nela até um nível de terminalidade que seja significativo, tanto do ponto de vista individual quanto do social.” (LUCKESI, 2001, p. 62).

Ainda segundo o pesquisador, o terceiro fator que interfere no processo de democratização do ensino diz respeito à questão da qualidade do ensino, a qual está vinculada à apropriação ativa dos conteúdos curriculares por parte dos discentes. Assim, afirma que a escola democrática é aquela que visa “[...] possibilitar a todos os educandos que nela tiverem acesso uma apropriação ativa dos conteúdos escolares.” (LUCKESI, 2001, p. 62-63).

Para Luckesi (2001, p. 64-65), as três condições mencionadas definem a democratização do ensino e podem estar ou não relacionadas com a avaliação da aprendizagem:

O acesso à escola não se relaciona com a questão da avaliação do aluno, na medida em que esta é tipicamente pedagógica enquanto aquela é basicamente educacional. [...] Permanência e terminalidade dão-se na intimidade da escola e aí a avaliação da aprendizagem possui um papel importante.

Luckesi (2001, p. 65) esclarece ainda que a qualidade do ensino e da aprendizagem se dá:

[...] pela apropriação significativa de conhecimentos que elevem o patamar da compreensão dos alunos na sua relação com a realidade. Um ensino e uma aprendizagem de má qualidade são antidemocráticos, uma vez que não possibilitarão aos educandos nenhum processo de emancipação.

Assim, a avaliação da aprendizagem, quando se processa de forma inadequada, pode possibilitar a repetência e, com efeito,



a evasão. Por conseguinte, as práticas avaliativas realizadas com desvios e que não colaboram para a promoção qualitativa do aluno inviabilizam a democratização do ensino (LUCKESI, 2001).

Para que a avaliação seja um instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de democratização do ensino, novos paradigmas precisam ser estabelecidos. Na concepção de Luckesi (2005, p. 17-18), a avaliação:

[...] tem por objetivo diagnosticar a situação de aprendizagem do educando, tendo em vista subsidiar a tomada de decisões para a melhoria da qualidade do desempenho; é diagnóstica e processual, opera com resultados provisórios e sucessivos; é dinâmica, ou seja, diagnostica a situação para melhorá-la; é inclusiva, ou seja, inclui o educando dentro do processo educativo da melhor forma possível; é democrática, sendo assim, o que importa é que todos aprendam e, conseqüentemente, se desenvolvam; exige uma prática pedagógica dialógica entre educadores e educandos, uma interação permanente.

Todavia, “A avaliação da aprendizagem no Ensino Superior continua a ocorrer de forma tradicional, embora mudanças sutis já venham acontecendo.” (TORRES; LEITÃO; VIANA, 2015, p. 329). Isso se dá porque no Brasil, concretamente, não há uma política de formação docente que prepare os professores de IES, públicas e privadas, para realizar práticas inovadoras, racionalmente definidas, que possibilitem encaminhamentos políticos e decisórios a favor da competência e emancipação de todos os atores envolvidos no processo pedagógico.

O desafio posto às IES é o de proporcionar aos seus quadros de professores uma formação inicial, contínua e continuada¹ na área de avaliação da aprendizagem, com ações articuladas

¹ É importante chamar a atenção para o que Dias (2010, p. 80) destaca a respeito da diferença entre os termos referentes à formação contínua e continuada, que geralmente são utilizados como sinônimos: “[...] formação contínua (por que deve ser sis-



e orientadas às suas áreas de atuação, rompendo, assim, com o costumeiro ciclo da autoformação docente desorientada em busca de soluções individuais que, sem apoio institucional, podem levar ao despreparo pedagógico.

Com isso, não se quer dizer que a autoformação, principalmente por meio da leitura por parte dos professores, não seja essencial. Pelo contrário, a leitura acadêmica contribui para a formação do docente que atua na educação superior (DIAS; VEIGA, 2011, p. 250-251):

[...] a importância do professor ler não somente acerca dos conteúdos específicos de sua área, técnico-instrumentalizadores, mas também para fundamentar sua ação pedagógica, pois, além de ter conhecimentos específicos de uma determinada disciplina, é preciso também ter conhecimentos sobre o ato de ensinar e de transformar o conteúdo específico lido em algo compreendido e incorporado pelos estudantes.

A par do objetivo desse estudo, é de bom alvitre ressaltar que, ao relacionar formação de professores, avaliação da aprendizagem e democratização do ensino superior, o presente recorte teórico não tem a intenção de resumir a problemática das práticas avaliativas a uma análise simplista da docência universitária. Longe disso, a proposta aqui apresentada está inserida na preocupação com a qualidade da educação superior, que aponta para a importância da formação e do desenvolvimento profissional dos professores no que se refere aos aspectos político, científico e pedagógico.

Portanto, diante dos desafios da sociedade moderna e de novas competências profissionais para desenvolver um processo pedagógico, é imprescindível que se discuta para além da forma-

temática) e continuada (por que deve ter uma seqüência lógica de encaminhamento, ter continuidade) dos professores que atuam na educação superior”.



ção docente inicial no nível da educação superior. Ou seja, faz-se necessário propor caminhos para uma formação também continuada de educadores em áreas específicas, como a da avaliação da aprendizagem, que tem se mostrado, muitas vezes, como um instrumento antidemocrático na educação.

2 Referencial teórico

Como observa o professor italiano Cosimo Laneve (1993), a prática dos professores é rica em possibilidades para a constituição da teoria e contém saberes que advêm da ação direta, da intuição, do bom senso, da capacidade pessoal de julgamento e do poder de decisão. Contudo, Pimenta (2010) destaca que a “cultura objetiva” (teorias da educação) é imprescindível para uma formação teórica e prática de qualidade, possibilitando ao professor criar estratégias que mobilizem situações concretas, configurando seu acervo de experiências teórico-práticas em constante processo de reelaboração.

Nesse sentido, para Pimenta (2010), uma das linhas de investigação que vêm se firmando, concomitantemente ao reconhecimento do professor como produtor de saberes, é a de uma “epistemologia da prática docente”. Essa proposta considera inseparáveis a teoria e a prática no plano da subjetividade do professor. Enfatiza, pois, o valor da teoria na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de diversos pontos de vista para uma ação contextualizada. Assim,

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo resignificando-os e sendo, por sua vez, resignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, cultu-



rais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para nele intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2010, p.20-21).

Luckesi (2001, p. 12), que vem dando uma importante contribuição à reflexão sobre o sentido da avaliação, trabalhando na articulação desta com o processo de ensino sob uma perspectiva construtiva, destaca que “[...] a avaliação da aprendizagem escolar não poderia continuar a ser tratada como um elemento à parte, pois integra o processo didático de ensino-aprendizagem como um de seus elementos constitutivos”.

A par disso, os estudos na área de avaliação da aprendizagem, em cursos de licenciatura e bacharelado, bem como nos cursos de pós-graduação *lato e stricto sensu*, tendem a ser um fator muito questionável pelo seu reflexo na formação de professores, tanto para a docência na educação básica quanto no ensino superior, pois a prática avaliativa é um fenômeno com característica fortemente reprodutivista, ou seja, os alunos inclinam-se a replicá-lo quando passam a exercer o magistério.

Outrossim, os estudos sobre avaliação da aprendizagem nas universidades, enquanto tema que adentra e atravessa a prática de ensinar, bem como suas implicações para a formação de professores, sobretudo na educação superior, distanciam-se das práticas efetivadas, talvez em decorrência de um estranhamento dos pesquisadores em relação a uma prática de controle altamente tecnicista desenvolvida pelos educadores.

Hoje, para ser professor de uma instituição de educação superior, a princípio, basta dominar o conteúdo específico da matéria a ser lecionada. Pelo menos é o que se percebe nos processos seletivos promovidos em instituições privadas e em grande parte dos concursos públicos para docentes em universidades públicas.



Por exemplo, muitos dos advogados, médicos, engenheiros, contadores, arquitetos e administradores que assumem a profissão de professores universitários estão pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas, em função de uma ausência de formação específica – e aqui se inclui uma preparação para as práticas avaliativas. Ou seja, a maioria dos educadores que trabalha hoje nas universidades não apresenta ainda uma formação consistente na área de avaliação de aprendizagem.

Considero a formação e o aperfeiçoamento dos professores em avaliação educacional um dos desafios atuais da educação [...] é sabido que a atenção a essa área, em cursos de formação, é frequentemente descuidada e desarticulada da realidade do contexto educacional. (HOFMANN, 2001, p. 66).

Sabe-se ainda que, em muitas instituições de ensino superior, não há programa institucional articulado com o objetivo de promover a formação contínua e continuada de seus docentes. Nesse cenário, questiona-se: quais as implicações da ausência de uma formação pedagógica na área específica da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior?

Inegavelmente, a formação constitui-se como uma necessidade primordial a fim de embasar as mudanças necessárias nas práticas docentes voltadas para a perspectiva de uma avaliação formativa, uma vez que, como ressalta Hadji (2001, p. 11), é essencial “[...] compreender para agir”, tendo em vista que

A primeira tarefa, para quem quer trabalhar em sua emergência concreta, é saber o que se deve entender exatamente por avaliação formativa [...] não que seja possível fornecer [...] um modelo operatório, que deveria apenas ser aplicado para estar certo de fazer uma avaliação formativa [...] Porém, devemos fazer primeiramente o esforço de compreender o conceito de avaliação formativa, para ver quais são seu sentido, seu alcance e seu estatuto,



e levantar, a partir daí, o problema de sua operatividade.
(HADJI, 2001, p. 16).

Entende-se que são necessárias mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas nas IES, entretanto, é fato que essas mudanças não ocorrem de modo imediato e que necessitam de ações sistematizadas institucionalmente que promovam a compreensão e a reflexão sobre os atos avaliativos, enquanto componentes do ato pedagógico, a fim de fundamentar a práxis pedagógica e redimensionar o processo avaliativo.

[...] defendemos o entendimento de que negligenciar a formação docente em avaliação é, por todas as ópticas, uma ação contestável para a construção de uma educação de qualidade, uma vez que, na medida em que a formação avaliativa é negligenciada, a possibilidade de exclusão e seletividade dos alunos nas escolas se torna uma opção mais provável, em que seus reflexos são observados através da manutenção dos altos índices de evasão e reprovação [...]. (OLIVEIRA, 2015, p. 214).

Depreende-se, portanto, que além de todos os desafios de preparação teórica e prática que entram em choque com a realidade das salas de aula, faz-se necessário debater a importância de uma formação docente para exercer a avaliação da aprendizagem de seus alunos no ensino superior.

3 Procedimentos metodológicos

O trabalho ora apresentado é um artigo teórico resultado de uma pesquisa de base bibliográfica, que, segundo Oliveira (2010, p. 69), tem como finalidade precípua:

[...] levar o pesquisador a entrar em contato direto com obras, artigos ou documentos que tratem do tema em estudo. O mais importante para quem faz opção por uma pesquisa bibliográfica é ter a certeza de que as fontes a



serem pesquisadas já são reconhecidamente do domínio científico.

Assim, a pesquisa bibliográfica é uma modalidade de estudo e análise de documentos que apresenta como vantagem fundamental a possibilidade de contato direto com fontes científicas, constituindo-se, portanto, um método apropriado para a aproximação e o conhecimento das variáveis e para a autenticidade da pesquisa. Nesse sentido, são importantes, para a eficiência da pesquisa, os meios e os critérios estabelecidos.

O meio adotado foi a designação de uma bibliografia temática que se relacionasse não só ao tema como principalmente ao objetivo do estudo e às questões levantadas. A partir do referencial teórico, o percurso foi a análise crítica, basicamente, de livros e artigos, já que nem todas as obras analisadas contribuem da mesma forma, abordando o tema com igual interesse.

O critério metodológico para revisar a literatura foi, inicialmente, fazer o levantamento e a seleção dos livros e artigos que tinham validade, separando-os daqueles que não tinham. Em seguida, foram realizados fichamentos e arquivamento de informações relacionadas à pesquisa.

4 Resultados e discussão

A formação para o exercício profissional docente exige transformações permanentes e essenciais nos dias atuais. Os fatos hodiernos ligados aos avanços científicos e tecnológicos, à globalização da sociedade e à mudança dos processos de produção e suas consequências na educação trazem novas exigências à formação dos professores com vistas à aquisição de novos conhecimentos e ao desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias a uma prática profissional docente de qualidade. D'Ávila



(2013, p. 22) chama o processo de mobilização desses saberes de “profissionalidade docente”. No entanto, no que se refere à formação e preparação do professor universitário para o exercício do magistério, estudos indicam que esse segmento de ensino ainda precisa de muita atenção.

O problema se inicia a partir da falta de uma regulamentação legal que imponha às instituições de ensino superior uma gestão para formar seus futuros professores. Acerca dessa matéria, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), em seu artigo 66, determina apenas que “[...] a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”, e ainda admite que a exigência do título acadêmico pode ser suprida com o reconhecimento de notório saber por uma universidade.

Observa-se, portanto, que, para os docentes universitários, a lei reduz a formação à preparação para o exercício do magistério, a qual será realizada “prioritariamente” (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu* – uma visão claramente reducionista e capenga diante da importância que deveria ser dada.

Como se depreende dos dispositivos legais supracitados, fica evidente a deficiência das propostas voltadas para a formação dos professores universitários. Na relação “Estado x Universidade”, a política de capacitação dos educadores fica sujeita às IES. Sendo assim, a formação para o exercício do ensino superior pode ser vista como um campo no qual há muito a se fazer em termos de pesquisas e práticas.

Constata-se que, quando há alguma formação para a docência nesse nível de ensino, ela fica restrita às disciplinas de “Metodologia do Ensino Superior” ou “Didática do Ensino Superior” da pós-graduação, com carga horária média de sessenta horas. Nelas, na maioria das vezes, transmitem-se apenas as refe-



rências e orientações gerais para o professor universitário atuar em sala de aula, sem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional.

Nesse cenário precário de formação docente para o ensino superior, o que dizer sobre a preparação dos educadores para a avaliação da aprendizagem dos seus alunos e, talvez, futuros mestres? Quais as implicações da ausência de uma formação pedagógica na área específica da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior?

No âmbito da avaliação da aprendizagem como elemento integrante do processo didático-pedagógico, o magistério universitário tem sido marcado por falhas a respeito do processo de formação, ficando esta restrita às instituições educacionais, que, por sua vez, pressupõem-na como atividade integrante de uma concepção de liberdade acadêmica.

Por não haver uma requisição prévia de critérios no que diz respeito à prática de avaliação, quando o professor está na instituição – no caso, a universidade –, há uma omissão e um jogo de responsabilidades que levam a uma prática avaliativa à mercê de iniciativas individuais. Segundo Pimenta e Anastasiou (2002, p. 37), é comum o “[...] despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e de aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”.

Com efeito, o saber avaliar foi, durante muito tempo, relegado a segundo plano. E é essa lacuna que deve mobilizar os pesquisadores acerca das implicações de uma ausência de formação pedagógica específica na área da avaliação da aprendizagem para os professores de educação superior.

Essa falta de preparo para avaliar – principalmente com os novos desafios de educar os jovens para lhes proporcionar um



desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo – pode nos manter dentro de uma concepção tradicional que só dá ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, em vez de alcançarmos práticas que se dediquem ao cuidado com o aluno e às atitudes de acolher, diagnosticar e decidir sobre o processo educativo, como nos ensina Luckesi (2001).

Outrossim, a ausência ou insuficiência dessa formação específica compromete as funções ajustadoras do processo de ensino-aprendizagem e da boa regulação da atividade de ensino, pois pode dificultar a tomada de decisão sobre o que fazer com o discente quando sua aprendizagem se manifesta satisfatória ou insatisfatória

Segundo Viana (2012, p. 65), “[...] a avaliação da aprendizagem, historicamente, no cenário da educação superior, tem cumprido duas funções que se revelam, no fazer docente, diretamente relacionadas a uma concepção de educação: classificatória ou promoção da aprendizagem”. Para a autora, como instrumento classificatório, a avaliação da aprendizagem traduz o modelo pedagógico liberal a serviço da ordem vigente, comprometido com a lógica capitalista de subserviência ao poder hegemônico.

Nesse sentido, Enguita (1993, p. 221) se manifesta dizendo que a escola é “[...] o lugar fundamental onde se efetua a aprendizagem das relações de produção capitalista”. Sob essa óptica, a avaliação apresenta-se como punitiva, disciplinadora, excludente e autoritária, comprometida tão somente com a aprovação ou reprovação do educando.

Como saída para esse modo autoritário de agir na prática educativa, Luckesi (2001, p. 35) propõe a avaliação diagnóstica, que se “[...] constitui num momento dialético do processo



de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc.”.

Nessa perspectiva, Vianna (2005, p. 82) destaca que:

Uma avaliação formativa, ou seja, uma avaliação continuada do processo de aquisição de conhecimentos, seria desejável para que [...] estudantes, em seus vários níveis, pudessem ter o seu desempenho escolar orientado para realização de objetivos claros e seqüenciados; no entanto, essa avaliação, possível aspiração de alguns, é ignorada pela grande massa de educadores. Os procedimentos avaliativos em sala de aula, quando existem, nem sempre levam à identificação das dificuldades que [...] estudantes encontram para aprender e não estabelecem um sistema de reação imediata aos possíveis problemas ligados ao ensino-aprendizagem.

Assim, essa outra forma de avaliação, a de promoção da aprendizagem, identifica-se com o desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de construção da sua aprendizagem. Nessa esteira, a avaliação torna-se um elemento do processo de formação, um ato de colaboração visando à identificação das dificuldades a serem superadas e dos avanços alcançados no processo de ensino-aprendizagem – tanto do educando como do professor. Trata-se, portanto, de uma avaliação formativa em que “[...] avaliação é aprendizagem [...] – enquanto se avalia se aprende e enquanto se aprende se avalia.” (VILLAS BOAS, 2004, p. 9).

Todavia, no atual contexto do produtivismo acadêmico, que tem demandado do professor universitário uma grande carga de trabalho, com uma vasta produção acadêmica – como pesquisas, publicações e participações em eventos científicos –, existe uma grande tendência de a avaliação da aprendizagem se pautar como um forte sistema de controle da sala de aula e comprometer a construção do saber didático fundamentado na relação entre objetivos, conteúdos e métodos.



Avaliar é um dos elementos constitutivos da didática e da metodologia do ensino superior. Entretanto, a avaliação da aprendizagem, que ora se coloca em pauta nessa discussão, necessita reencontrar o seu valor na perspectiva da totalidade.

Não se quer aqui restringir a docência na educação superior à dimensão avaliativa, mas é evidente que a avaliação da aprendizagem é um tema de grande importância para a formação dos professores e, portanto, não pode continuar submetida apenas aos critérios quantitativos de aprovação, reprovação e evasão e aos conceitos obtidos por meio do sistema nacional de avaliação. Ela precisa estar presente na docência do ensino superior, que é um processo complexo, construído ao longo da trajetória do profissional, envolvendo as dimensões pessoal, profissional e institucional, inserindo-se, com efeito, na formação pedagógica também como um processo complexo, e não como uma atividade meramente técnica.

5 Considerações finais

Consideramos que a literatura especializada indica que um número significativo de professores universitários não possui uma formação específica para enfrentar as situações do cotidiano de uma sala de aula, que vão desde as ações de pesquisar e planejar, passando pelos elementos presentes no ato de ensinar (gerir uma classe, interagir verbalmente, mediar didaticamente os conteúdos etc.), até os processos de avaliar e replanejar.

O que pudemos depreender é que, quando se trata de avaliação da aprendizagem, além das experiências profissionais, o papel da teoria é fundamental, pois oferece aos educadores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profis-



sionais. A avaliação não é uma atividade pontual, final; tampouco unilateral, solitária. Ela é uma atividade solidária, que exige o compromisso da instituição, do professor e do aluno.

Como nos orientam Fernandes e Freitas (2008, p. 17), “[...] a avaliação é uma atividade que envolve legitimidade técnica e legitimidade política na sua realização”. No que diz respeito ao ponto de vista técnico, compreende-se que o docente precisa de uma formação profissional para avaliar. Do ponto de vista político, é preciso que o professor participe ativamente da elaboração e respeite as diretrizes definidas no projeto político-pedagógico e na proposta curricular.

Portanto, faz-se necessário um preparo do corpo docente para práticas avaliativas inovadoras que considerem os contextos de mudanças nos campos pedagógicos e profissionais e não deem ênfase ao conhecimento com valor em si mesmo, transmitido de forma linear, mas ao processo de aprender e ensinar dos estudantes e professores, tornando-os capazes de indicar caminhos promissores educacionalmente.

Assim, compreendemos que é preciso encarar as práticas avaliativas no ensino superior como uma ação que proporcione sentido ao ato pedagógico, em uma perspectiva formativa e em favor da democratização do ensino. Para isso, urge colocar a avaliação da aprendizagem entre os pontos prioritários da pauta de formação docente no ensino superior.

Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil*, Brasília, DF, 21 dez. 1996. Seção 1, p. 27.833-27.841.



D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira. Docência na educação superior: labirintos e saídas na construção da profissionalidade docente. In: D'ÁVILA, Cristina Maria Teixeira; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013, p. 19-34.

DIAS, Ana Maria Iorio. Leitura e (auto)formação: caminhos percorridos por docentes na educação superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá (Org.). *Docentes para a educação superior: processos formativos*. Campinas: Papyrus, 2010, p. 71-100. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

DIAS, Ana Maria Iorio; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Leitura e (auto)formação na educação superior. In: DIAS, Ana Maria Iorio et al. (Org.). *Docência universitária: saberes e práticas em construção*. Belém: IFPA, 2011.

ENGUITA, Mariano Fernandez. *Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FERNANDES, Cláudia de Oliveira; FREITAS, Luiz Carlos de. *Indagações sobre currículo: currículo e avaliação*. Brasília: MEC, 2008.

HADJI, Charles. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LANEVE, Cosimo. *Per una teoria della didattica*. Brescia: La Scuola, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. Diretrizes curriculares da pedagogia: imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional dos educadores. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 96, p. 843-876, out. 2006a.

_____. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro;



PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010, p. 43-75.

_____. Sistema de ensino, escola, sala de aula: onde se produz a qualidade das aprendizagens? *In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Org.). Políticas de currículo em múltiplos contextos*. São Paulo: Cortez, 2006b, p. 70-125.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2005.

OLIVEIRA, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

OLIVEIRA, Sandra Maria Coêlho de. *A avaliação formativa como regulação de aprendizagem: desafios para a práxis no ensino médio da rede pública estadual do Ceará em uma análise fenomenológica*. 2015. 257 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática: ressignificando a didática. *In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010, p. 15-41.

_____. Para uma ressignificação da didática: ciência da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 1997, p. 19-76.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

TORRES, Michele Gonçalves Romcy; LEITÃO, Vanda Magalhães; VIANA; Tania Vicente. A universidade, o instrucionismo e a avaliação da aprendizagem: reflexões para uma educação inclusiva. *In: LEITE, Raimundo Hélio (Org.). Avaliação: um ca-*



minho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: UECE, 2015.

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Reflexões sobre avaliação da aprendizagem na visão de alunos de graduação. In: D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática e docência na educação superior: implicações para a formação de professores*. Campinas: Papyrus, 2012, p. 61-82.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Fundamentos de um programa de avaliação educacional*. Brasília: Liber Livro, 2005.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de. *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas: Papyrus, 2004.

