



UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

KARLA KAROLINE VIEIRA LOPES

**AVALIAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS
DOS CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

FORTALEZA

2013

KARLA KAROLINE VIEIRA LOPES

AVALIAÇÃO DO ENSINO- APRENDIZAGEM NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação do ensino-aprendizagem.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Isabel
Filgueiras Lima Ciasca

FORTALEZA

2013

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Biblioteca de Ciências Humanas

-
- L853a Lopes, Karla Karoline Vieira
Avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da
Universidade Federal do Ceará. / Karla Karoline Vieira Lopes. – 2013.
130 f.; 30 cm.
- Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pós-Graduação em Educação
Brasileira, Fortaleza, 2013.
Área de Concentração: Educação Brasileira
Orientação: Prof^ª. Dr^ª. Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca
1. Avaliação Educacional – Ceará. 2. Ensino Superior – Avaliação – Ceará. 3. Universidades e
Faculdades – Projetos. I. Título.

CDD 378.8131

KARLA KAROLINE VIEIRA LOPES

AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM NOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS
CURSOS DE GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ

Dissertação apresentada à Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação. Área de concentração: Avaliação do ensino-aprendizagem.

Defesa em: ____/____/____ .

Banca Examinadora

Professora Doutora Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca (Orientadora)

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Doutora Bernadete de Souza Porto

Universidade Federal do Ceará (UFC)

Professora Doutora Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga

Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Dedico essa conquista aos meus pais (Neide e Carlos) e irmãos (Juliano, Victor e Tales), companheiros e amigos fieis, na minha trajetória pessoal e profissional. Deles recebo o incentivo necessário para continuar trilhando meus caminhos.

Dedico, em especial, a minha mãe Neide, que sempre me surpreende com sua força e determinação em viver.

Ao meu avô Manoel Alexandre (em memória), homem simples, mas de muita sabedoria.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Filgueiras Lima Ciasca, pela paciência, incentivo e carinho na condução deste estudo acadêmico.

À Prof.^a Dr.^a Maria Margarete Sampaio de Carvalho Braga, por aceitar participar da banca de qualificação e de avaliação. Suas sugestões e contribuições foram muito valiosas para a consolidação deste estudo.

Especialmente, à Prof.^a Dr.^a Bernadete de Souza Porto, por todo o apoio, incentivo, contribuição e carinho. Suas apreciações sobre o trabalho me permitiram um crescimento teórico e metodológico, instigando-me a novas percepções e olhares sobre a pesquisa. Sua ação faz-me acreditar que a melhor maneira de educar e de exercer a docência é aquela que se dá pelo exemplo.

Ao Professor doutor Custódio Luís Silva de Almeida, Pró-Reitor de Graduação, por ter compreendido minhas ausências do trabalho, como um tempo revertido para melhor formação, o que, certamente, será devolvido em serviços prestados a esta Universidade.

À Universidade Federal do Ceará, por me haver ensejado tantas possibilidades de crescimento. O carinho que tenho por essa instituição vem desde menina, quando sonhava em ser aluna da graduação, passando pela adolescência e início da vida adulta, quando vivenciei minhas mais felizes descobertas e, atualmente, ao me proporcionar cotidianamente, no mestrado e no meu trabalho, aprendizados, não só acadêmicos, mas, principalmente, de vida.

Às minhas três colegas de trabalho, hoje amigas. O incentivo e palavras amigas, agradeço a Gilvânia Brasil. O companheirismo e a alegria, agradeço a Ana Maria de Lima Simões. As ausências do trabalho e a partilha das alegrias e tristezas diárias, agradeço a Nacélia Lopes da Cruz.

A todos os colegas de curso, pelas contribuições, reflexões, críticas e aprendizagens em grupo. São muitos a citar, entre eles: Bruno Leitão, Mirtiel Moura Castro, Samara Teixeira, Adriano Gomes, Dimas Augusto de Vasconcelos, Charmênia Freitas, Larissa Rogério, Reginauro Sousa, José Brasil de Matos Filho e Alice Nayara dos Santos.

Aos amigos, que a vida generosamente me concedeu: Daniel Marcelo, Danielle de Lima Marcelo, Wellington Araújo, Ana Maria Amaral, Caio Braga, Marcelo Maia e Rafael Gomes. Além de partilhar minha vida com eles, aprendo muito também. Sou muito grata pela presença de cada um em meus caminhos.

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento. (LUCKESI, 2008, p. 166)

RESUMO

Ante as alterações e desafios enfrentados pela educação brasileira, as universidades, como instituições que oferecem educação formal, buscam sempre mais, ofertar um ensino de qualidade aos seus alunos. Na tentativa de observar a consolidação de seus fins – quais sejam, o de promover formação humana e profissional aos estudantes, preservar e difundir conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e culturais, formando pessoas aptas a exercitar sua cidadania e alcançar seu pleno desenvolvimento – os sistemas de ensino constituíram instrumentos para aferir esses objetivos. As avaliações buscam averiguar o ensino-aprendizagem e se este proporcionou o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos exigidos nos testes, comparando-os àqueles, definidos pela comunidade acadêmica. Desse modo, este estudo se propõe analisar a avaliação do ensino-aprendizagem dos cursos de Graduação da Universidade Federal do Ceará - UFC, comparando princípios e objetivos institucionais com a percepção dos coordenadores de curso sobre a temática. O estudo é qualitativo, descritivo, e foi dividido em duas etapas: análise teórico-documental e entrevista semiestruturada com 11 coordenadores de vários cursos e áreas de saber, distribuídos pelas unidades acadêmicas da UFC. No primeiro momento, foram analisados o Plano Pedagógico Institucional – PPI, o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e os projetos pedagógicos dos cursos, quanto aos princípios institucionais e norteadores, bem como os objetivos institucionais e individuais de cada curso. No segundo momento, foram realizadas entrevistas com os coordenadores desses 11 cursos, para o registro de suas percepções e posterior comparação com os dados coletados pela análise documental. A amostra utilizada para a coleta desses dados foram os projetos pedagógicos e entrevistas realizadas com os coordenadores dos cursos de Biotecnologia, Agronomia, Engenharia Ambiental, Letras, Direito, Ciências Econômicas, Enfermagem, Fisioterapia, Ciências Ambientais, Sistemas e Mídias Digitais e Gastronomia. Da comparação entre projetos pedagógicos e falas dos coordenadores de cursos, observou-se que há uma diferença entre a avaliação do ensino-aprendizagem praticada pelos professores e aquela definida nos projetos pedagógicos. Além dessa diferença, constatou-se que a avaliação dos cursos parece não estar bem articulada aos princípios e objetivos institucionais de formação e de cada curso. Outros pontos indicados pelos entrevistados e pela análise dos documentos foram: a necessidade de explicitar formas de acompanhamento das dificuldades de aprendizado dos alunos; o uso da avaliação como instrumento de poder e autoridade por parte do professor; a dificuldade de elaboração de instrumentos de avaliação, adequados e satisfatórios aos objetivos propostos por parte de cada curso e a falta de preparo dos professores para a docência do ensino superior, bem como o desafio em propor currículos flexíveis e adequados às atuais demandas sociais. Conclui-se que ainda há grande necessidade de planejamento coletivo das ações – com a discussão dos projetos pedagógicos dos cursos e dos objetivos institucionais – e de formação contínua dos professores, mediadas pela avaliação do ensino-aprendizagem como norteadora das mudanças pretendidas.

PALAVRAS-CHAVE: AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM; PROJETOS PEDAGÓGICOS; COORDENAÇÃO.

ABSTRACT

Before the changes and challenges facing the Brazilian education , universities , as institutions offering formal education , seek more and more, offering a quality education to its students . In an attempt to observe the consolidation of its purpose - namely , to promote human and professional education students , preserve and disseminate scientific, artistic , technological and cultural knowledge , forming able to exercise their citizenship and achieve their full development people - systems education constituted instruments to measure these goals . The reviews seek to ascertain the teaching-learning and this brought about the development of certain skills and knowledge required in the tests , comparing them to those considered ideal , defined by the academic community . Thus , this study aims to assess the evaluation of the teaching-learning courses Undergraduate Universidade Federal do Ceará - UFC , comparing principles and institutional goals with the perception of the course coordinators on the subject . The study is qualitative , descriptive , and was divided into two parts: theoretical and documentary analysis and semi-structured interviews with 11 engineers of various courses and areas of knowledge , spread across the academic units of the UFC . PPI , the Institutional Development Plan - - PDI and educational projects of the courses , as the institutional and guiding principles , as well as institutional and individual objectives of each course the first time , the Education Plan Institutional analyzed . In the second phase , interviews with the coordinators of these 11 courses , to record their perceptions and subsequent comparison with the data collected by document analysis were performed . The sample used for the collection of these data was the pedagogical projects and interviews with the coordinators of the courses in Biotechnology , Agronomy , Environmental Engineering , Humanities, Law , Economics , Nursing , Physiotherapy , Environmental Science , Food, Systems Digital and Media . Comparing educational projects and speeches of the course coordinators , it was observed that there is a difference between the evaluation of the teaching-learning practiced by teachers and the one defined in the pedagogical projects . Besides this difference , it was found that the evaluation of courses seems to be well articulated the principles and goals of institutional and individual training course. Other items listed by respondents and analyzing the documents were : the need for explicit forms of monitoring of students' learning difficulties , the use of evaluation as a tool of power and authority by the teacher , the difficulty of developing assessment tools , appropriate and satisfactory to the objectives proposed by each course and the lack of preparation of teachers for teaching in higher education as well as the challenge of proposing flexible and responsive to current social demands curricula . It is concluded that there is still great need for collective action planning - with a discussion of the pedagogical projects of courses and institutional objectives - and further training of teachers , mediated evaluation of teaching and learning as a guiding such change .

KEYWORDS : EVALUATION OF TEACHING - LEARNING - TEACHING PROJECTS - COORDINATION

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Cursos de Graduação da UFC escolhidos para a pesquisa, por Unidade Acadêmica.....	25
Tabela 2 – Elementos constitutivos de um projeto pedagógico de curso, de acordo com o documento <i>Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação</i> e com o Parecer CNE/CES nº 583/2001, que foram observados na análise dos 11 PPC ..	26
Tabela 3 - Pressupostos filosóficos, sociológicos e epistemológicos que baseiam a elaboração de um projeto pedagógico de curso.....	63
Tabela 4 – Princípios Institucionais da UFC.....	79
Tabela 5- Avaliação do ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da UFC	104
Tabela 6- Objetivos institucionais (segundo projeto pedagógico institucional) e pontos considerados na análise dos projetos pedagógicos de cursos.....	105
Tabela 7- Resultados obtidos por cursos da UFC na edição de 2012 do ENADE.....	109

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

CES	Câmara de Educação Superior
CNE	Conselho Nacional de Educação
CPC	Conceito Preliminar de Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
IES	Instituições de Ensino Superior
IGC	Índice Geral de cursos
IUVI	Instituto UFC Virtual
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPI	Plano Pedagógico Institucional
SESC	Serviço Social do Comércio
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SiSu	Sistema de Seleção Unificada
UFC	Universidade Federal do Ceará

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
1.1 A atual conjunção de problemas em torno da educação e da avaliação – delimitando o objeto de estudo.....	13
1.2 O interesse pelo objeto de estudo – a articulação entre avaliação e projeto pedagógico de curso como objeto de pesquisa	17
1.3 Os objetivos da pesquisa	19
1.4 Metodologias de pesquisa – os caminhos percorridos	19
2 AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: HISTÓRICO, FUNÇÕES E REFLEXÕES PARA O ENSINO SUPERIOR	28
2.1 Avaliação – algumas definições e sua dimensão histórica	32
2.2 As funções da avaliação	40
2.3 A avaliação no ensino superior	42
3 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: AS IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA.....	56
3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Pedagógico Institucional da UFC: quais a missão, os princípios institucionais e os objetivos pretendidos pela UFC?.....	57
3.2 Projeto pedagógico de curso: conceito, concepção e constituição.....	62
4 PLANO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E A ARTICULAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES E DE METAS.....	73
4.1 Caracterização do universo, da amostra e dos sujeitos da pesquisa	75
4.2 Princípios norteadores da ação: quais os rumos da Universidade Federal do Ceará?.....	78
4.3 As concepções e os pressupostos que embasam a avaliação do ensino-aprendizagem na UFC	94

4.4 Os objetivos institucionais em articulação aos objetivos dos cursos de graduação da UFC e à avaliação do ensino-aprendizagem – entre documentos e práticas	104
5 CONCLUSÃO	110
REFERÊNCIAS	118
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFC.....	124
ANEXO A – SUGESTÃO DE SUMÁRIO PARA PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO	125

1 INTRODUÇÃO

O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente 'perseguidora' do seu objeto.

(PAULO FREIRE, 1996)

1.1 A atual conjunção de problemas em torno da educação e da avaliação – delimitando o objeto de estudo

A educação brasileira está de frente a vários desafios, tais como: a efetivação da democratização do ensino, com o crescente acesso à escolarização; políticas públicas que sejam voltadas à permanência e manutenção do aluno na escola para o alcance de níveis mais elevados de ensino e a necessidade de profissionais mais qualificados para o mercado globalizado - que sejam críticos, inovadores e que redimensionem o conhecimento adquirido para exercerem de forma plena a cidadania. Nesta realidade de mudanças e alterações por que passamos, escolas e universidades, como instituições que oferecem educação formal, procuram, sempre mais, a oferta de um ensino de qualidade e a melhoria da educação dirigida aos seus alunos.

Por conseguinte, na tentativa de observar até que ponto as universidades, especialmente os seus cursos de graduação, cumprem com seus objetivos básicos – quais sejam, o de promover formação humana e profissional aos estudantes e preservar e difundir conhecimentos científicos, artísticos, tecnológicos e culturais, formando pessoas aptas a exercitarem sua cidadania, qualificarem-se para o trabalho e alcançarem seu pleno desenvolvimento (BRASIL,1996) – os sistemas de ensino elaboraram instrumentos para aferir esses objetivos, que ora são tangíveis, ora subjetivos.

Com efeito, as avaliações buscam averiguar o ensino-aprendizagem e se este proporcionou o desenvolvimento de determinadas competências e conhecimentos exigidos nos testes, envolvendo a avaliação de insumos e processos, comparando-os àqueles considerados ideais (FERNANDES e GREMAUD, 2009).

Ante as circunstâncias expressas, refletiu-se sobre as seguintes questões:

- Em quais pressupostos de avaliação do ensino-aprendizagem a Universidade baseia a sua prática?
- Qual o perfil de avaliação mais adequado ao ensino superior?

É importante perceber que, acompanhando uma tendência mundial, os sistemas de ensino adotaram as avaliações em larga escala para mensurar e direcionar as ações de suas políticas e de suas instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Como parte dessas ações e políticas, foi criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, formado por três componentes: a avaliação das instituições, avaliação dos cursos de graduação e desempenho dos estudantes. Desses componentes, o SINAES avalia aspectos, como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, seu corpo docente, suas instalações físicas, entre outras dimensões. Os instrumentos que complementam esta coleta de dados sobre os cursos de graduação das diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, são a auto-avaliação, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação, os instrumentos de informação – censo e cadastros – e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes - ENADE¹.

Supõe-se, de saída, que, com base nos indicadores recolhidos, é possível verificar a qualidade de cursos e instituições de educação superior de todo o País, para uma orientação acadêmica mais efetiva e melhor eficácia das instituições avaliadas. Os resultados também servem de base aos pais, aos alunos, às instituições e aos governos, quanto às decisões a serem tomadas, com vistas a uma elaboração de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação ofertada por estes cursos, e de uma participação mais ativa de todos os agentes envolvidos nesta melhoria.

Vale ressaltar que o documento *Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – presencial e a distância*, utilizado na avaliação dos cursos de graduação das universidades de todo o País pelo Ministério da Educação – MEC, está dividido em três dimensões, subdivididas em indicadores². As dimensões analisadas são: a) dimensão 1- organização didático-pedagógica; b) dimensão 2 - corpo docente e tutorial e c) dimensão 3 - infraestrutura.

Entre os indicadores da dimensão 1 – que trata da organização didático-pedagógica, onde estão inseridos os elementos constitutivos de um projeto político-pedagógico – destaca-se o indicador *1.17 - procedimentos de avaliação dos processos de ensino-aprendizagem*, que investiga se as concepções definidas no projeto pedagógico de curso estão sendo atendidas. Esse indicador mostra a importância de analisar a articulação

¹ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article. Último Acesso: 28/01/13.

² Estas dimensões e indicadores deverão ser observados e avaliados para a emissão de um conceito e, posteriormente, para a composição do Conceito Preliminar de Curso (CPC).

entre os elementos que constituem o projeto pedagógico e a avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente no que concerne às concepções de educação e de ensino-aprendizagem, responsáveis pela constituição do perfil profissional desejado e definido pelo curso.

Acredita-se que a avaliação do ensino-aprendizagem dos alunos mostra a consecução dos objetivos propostos e o atendimento ao perfil de formação definido pelos projetos pedagógicos. Desse modo, verificar os objetivos, as habilidades e competências requeridas aos alunos, os conteúdos curriculares necessários a determinada formação e a metodologia de ensino, registrada nos projetos pedagógicos dos cursos, requer observar também o tipo de prática avaliativa e, assim, notar a articulação entre esses elementos para, caso necessário, tomar as decisões e dar novo redimensionamento à prática educativa, ou seja, averiguar como está definida a avaliação do ensino-aprendizagem no projeto pedagógico de curso é importante. Isto porque, além de exprimir um indicativo do desempenho e da aprendizagem dos alunos de um curso, significa perceber se o projeto pedagógico de curso é coerente e exequível.

Dessa perspectiva, este estudo acadêmico analisou a avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, da Universidade Federal do Ceará – UFC, e sua articulação entre os demais elementos dos projetos pedagógicos, para identificar os princípios e as concepções que o fundamentam.

A escolha da Universidade Federal do Ceará como objeto deste estudo decorre do fato de que, dentre as 2.136 universidades, faculdades e centros universitários, avaliados pelo Índice Geral de Cursos (IGC)³, do Ministério da Educação – MEC, a UFC apareceu entre as 8,9% das instituições brasileiras de ensino superior do Brasil que obtiveram conceito 4 (bom). Esse resultado positivo consolida a Universidade Federal do Ceará como uma das instituições de ensino superior mais procuradas do País pelos estudantes que tencionam ingressar no ensino superior, fato que pode ser observado com base na análise das inscrições recebidas pela UFC nas duas últimas edições do Sistema de Seleção Unificada – SISu, do Ministério da Educação – MEC. Foram 171.915 estudantes inscritos na edição de 2012⁴ e 133.923 inscrições na edição de 2013⁵. O bom desempenho da UFC

³ Esclarecemos que o IGC é um indicador da qualidade de instituições de educação superior, que considera a qualidade de seus cursos de graduação e pós-graduação. Para a graduação, é utilizado o Conceito Preliminar de Curso – CPC, e para os cursos de pós-graduação, é empregada a nota da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Os resultados finais do IGC estão em valores contínuos (que vão de 0 a 500, tendo a UFC obtido 352) e em faixas de 1 a 5 (a maioria dos cursos da UFC obteve conceito 4).

⁴ TEIXEIRA, André e ALVES, Gabriela. Universidade Federal do Ceará é a mais procurada no SISU, diz MEC. Portal G1. Globo/CE, Fortaleza, 13/01/12. Disponível em:

nas avaliações em larga escala faz com que ela seja uma das instituições com a maior procura, por parte dos egressos do ensino médio nas edições do SISu. Os bons resultados da Instituição, e que motivaram a elevada demanda por seus cursos, podem revelar uma Universidade com uma considerável estrutura pedagógica, que a torna atrativa para a sociedade. Além de resultados satisfatórios e boa estrutura pedagógica, acredita-se que o rápido engajamento dos estudantes no mercado profissional e o destaque dos egressos no cenário acadêmico, local e nacional, são responsáveis por conferir à Universidade e seus cursos considerável notoriedade.

Crê-se, portanto, que para a manutenção desses resultados de desempenho, é necessário um projeto pedagógico de curso em que objetivos, habilidades e competências, bem como, perfil de formação, metodologias de ensino-aprendizagem e matriz curricular estejam bem integrados à avaliação e aos objetivos institucionais, refletindo a qualidade de ensino de um curso. Entende-se que um projeto de curso tem que ser fruto de uma coletividade e vivenciado na prática. Como a realidade e o cotidiano são dinâmicos e são alvo de constantes mudanças, é necessária a sua contínua revisão por todos os que ajudaram a constituí-lo. Um projeto coletivo é responsável por um melhor desempenho do curso e de seus alunos e a avaliação do ensino-aprendizagem é um instrumento auxiliar da melhoria destes resultados, pois serve de mecanismo de ajuda no planejamento, na execução e no acompanhamento do Projeto.

Complementando os pontos expressos anteriormente, e considerando a importância da articulação entre a avaliação do ensino-aprendizagem e os projetos pedagógicos dos cursos da Universidade Federal do Ceará, se acrescem os seguintes pontos indagativos:

- a avaliação praticada pelos cursos de graduação da UFC está em conformidade com as propostas institucionais e projetadas para cada curso, de forma a atender aos princípios e aos objetivos propostos?
- A avaliação do ensino-aprendizagem que consta nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC assume quais perfis de avaliação?

<http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/01/universidade-federal-do-ceara-e-mais-procurado-no-sisu-diz-mec.html>. Último acesso: 11/02/13.

⁵ G1 Ceará. Mais procurada do SISu, Ufc deve ter 95% de calouros cearenses, diz reitor. Portal G1. Globo/CE, Fortaleza, 17/01/13. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/01/mais-procurada-do-sisu-ufc-deve-ter-95-de-calouros-cearenses-diz-reitor.html>. Último Acesso: 11/02/13.

As respostas a essas perquisições poderão contribuir para uma reflexão das ações empreendidas pelos cursos de graduação da UFC, ultrapassando o cumprimento às legislações vigentes e os procedimentos burocráticos de regulação do ensino superior, propiciando autêntica busca pela melhoria do ensino e da aprendizagem dos educandos.

1.2 O interesse pelo objeto de estudo – a articulação entre avaliação do ensino-aprendizagem e projeto pedagógico de curso como objeto de pesquisa

A escolha do tema deste estudo ocorreu por influência das experiências, inquietações, conflitos e reflexões em torno da prática profissional, que se exerce, em especial, o exercício da avaliação. Como aluna do curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal do Ceará, teve-se a oportunidade de cursar as disciplinas “Didática Geral”, “Política Educacional” e “Estrutura e Funcionamento da Educação Básica”, que trouxeram a consciência de que ensinar é uma ação planejada, organizada e com intenções sociais, econômicas, políticas e culturais, porém, em nenhuma delas o tema da avaliação foi aprofundado.

A primeira experiência que se desenvolveu, ainda como estagiária nas turmas de educação infantil na escola Educar – SESC, entre os anos de 2002 e 2003, mostrou uma face da avaliação processual, contínua e preocupada com a aprendizagem do aluno; visão que, mais tarde, como professora das séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas das Prefeituras Municipais de Fortaleza e de Caucaia, nos anos de 2005 a 2010, entrou em conflito com a experiência anterior. A nova experiência era de uma avaliação sem intencionalidade política ou social, por vezes desvinculada da realidade e, ainda, sem critérios ou padrões definidos pelas escolas para avaliar os educandos. À vista disso, incomodava o fato de se ter na mão a responsabilidade de aprovar ou reprovar alunos, decidindo sobre suas futuras possibilidades e destinos.

Atualmente, atuando como Técnica em Assuntos Educacionais da Universidade Federal do Ceará - UFC, mais especificamente trabalhando na manutenção de currículos e matrizes curriculares, na orientação e reformulação de projetos pedagógicos e no auxílio aos processos de reconhecimento dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará junto ao Ministério da Educação – MEC, nota-se o quanto a avaliação do ensino-aprendizagem está alicerçada em um projeto pedagógico intencional e comprometido com os anseios da sociedade e com o aprendizado dos educandos, revelando uma avaliação que

não se resume à mera sondagem ou verificação das aprendizagens mas, a um conjunto interligado de objetivos de formação, perfil profissional, competências e habilidades exigidas, metodologia e a avaliação praticada pelos cursos. Esta nova realidade está fazendo com que se conheça, reflita e trabalhe com a avaliação, suas possibilidades e consequências no ensino superior, especificamente na articulação entre trabalho pedagógico e avaliação do ensino-aprendizagem.

Com suporte nessas experiências, notou-se como as políticas em torno da avaliação influenciam o trabalho pedagógico universitário, tanto em instituições de ensino superior públicas, quanto nas particulares. Volta-se, no entanto, o olhar para as concepções e os perfis assumidos pela avaliação do ensino-aprendizagem presentes nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará – UFC, quanto aos seus pressupostos, objetivos, perfis de formação dos alunos, competências e habilidades requeridas por parte de cada curso e instrumentos metodológicos e avaliativos. Como ensina Luckesi (2011), todas as ações do educador são guiadas pelas concepções pedagógicas. Elas é que definem, acompanham e conduzem a prática educativa, determinando objetivos e ações que tornem os atos de ensinar e aprender produtivos e satisfatórios.

Efetivamente, esta pesquisa é expressa como necessária, no intuito de investigar a articulação entre a avaliação do ensino-aprendizagem, os princípios filosóficos, sociais e políticos e os objetivos, definidos nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC e sua ligação com os princípios e objetivos institucionais, definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional e no Projeto Pedagógico Institucional.

Espera-se que a observação dessa realidade possa ajudar os agentes envolvidos com a gestão universitária a redimensionarem práticas como o planejamento, a execução e o acompanhamento da avaliação. Esse estudo poderá também ajudar os gestores a identificarem necessidades para a formulação de políticas públicas educacionais, além de contribuir com os debates e discussões acadêmicas em torno do tema, trazendo novas significações e concepções acerca das práticas avaliativas das instituições de ensino superior e dos docentes, que não sejam somente para atestar resultados, mas para, de fato, promover um ensino crítico, de qualidade e transformador.

1.3 Os objetivos da pesquisa

Objetivo Geral

Analisar as concepções e pressupostos que embasam a avaliação do ensino-aprendizagem e sua articulação com os princípios e objetivos institucionais, definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, no Plano Pedagógico Institucional - PPI e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC.

Objetivos Específicos

a) Investigar as concepções, pressupostos e perfis que servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem, definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, no Plano Pedagógico Institucional - PPI e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC.

b) Verificar se os objetivos institucionais de formação, definidos no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e no Plano Pedagógico Institucional - PPI, estão sendo privilegiados na relação entre os objetivos e avaliação do ensino-aprendizagem, definidos nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC;

1.4 Metodologia de pesquisa – os caminhos percorridos

Escolheu-se, para esse estudo, uma abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, sobre a avaliação do ensino-aprendizagem nos projetos pedagógicos de cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará, numa perspectiva iluminativa que, de acordo com Viana (2000), pode ser caracterizada como abordagem sistêmica ou holística de investigação. Ao se buscar compreender os sentidos e valores revestidos pela avaliação adotada pelos cursos, investigou-se a avaliação do ensino-aprendizagem num enfoque mais completo.

A escolha de um método de natureza qualitativa permitiu a percepção do que há de comum ou singular, do que existe de objetivo e subjetivo e também dos diversos métodos empregados pelos cursos de graduação da UFC, no tocante à avaliação do ensino-aprendizagem em seus projetos pedagógicos.

Viana (2000) ensina que os estudos de Stake lembram que os conceitos de singularidade e subjetividade, estão ligados à pesquisa e avaliação qualitativas, enquanto os conceitos de objetividade e comunalidade se vinculam a pesquisa e avaliação quantitativa, acrescentando que esses dois tipos de pesquisa e avaliação diferem pelo fato de terem diferentes naturezas epistemológicas. O mesmo autor exprime que, para Stake, os resultados obtidos pelas pesquisas e avaliações quantitativas e qualitativas não são os mesmos, considerando que utilizam diferentes conceituações, validações e interpretações para os seus dados. Os dois tipos de pesquisa e avaliação, no entanto, são complementares quando se trata de constituir conhecimentos. Para Bardin (2011, p.146), a “análise qualitativa não rejeita toda e qualquer forma de quantificação”. Ainda sobre essa complementaridade Esteves (2006, p. 106) acrescenta:

Pensamos que a pluralidade de paradigmas de investigação para tratar os problemas educativos é defensável face à complexidade dos fenômenos que temos pela frente: tanto importa descrevê-los, compreendê-los e interpretá-los com rigor (aliás, os primeiros passos de qualquer processo científico) como, com igual rigor, tentar explicá-los.

Para Bodgan e Biklen (1994), investigação qualitativa é expressão genérica que agrupa diversas estratégias de investigação, e partilha das seguintes características: ter como fonte direta de dados o ambiente investigativo e como principal instrumento o investigador; ser descritiva, oferecendo completa descrição dos dados investigados e englobando diferentes variáveis; interessar-se mais pelo processo do que pelo produto; analisar os dados de forma indutiva, possibilitando a descoberta de conceitos, em vez de, somente, verificar hipóteses predefinidas e privilegiar os significados e perspectivas dos participantes da pesquisa, por ser um fator de vital importância à abordagem qualitativa.

Logo, sob esta perspectiva, a realidade é constituída pelos sujeitos, por suas interações, experiências, suas produções culturais, sociais e linguísticas. Considerar o estudo da avaliação do ensino-aprendizagem vivenciada nos cursos de graduação da Universidade Federal do Ceará quer dizer interpretar e compreender os significados atribuídos pela comunidade acadêmica, por meio de seus projetos pedagógicos de curso, a esta prática. Compreende também, esclarecer se dentro do documento *Projeto Pedagógico de Curso* estão definidos e articulados todos os elementos implicados na avaliação do ensino-aprendizagem, se estes estão articulados aos objetivos institucionais, e, ainda, a possibilidade de analisar que tipo de avaliação se pratica nos cursos da UFC.

Estabelecer relações entre cada um destes elementos requer visão mais qualitativa do que quantitativa, na medida em que traz à tona as concepções e os pressupostos que

servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem adotada por parte de cada curso, evidenciando critérios, instrumentos e metodologias de avaliação articulados aos objetivos institucionais, numa ótica mais sistêmica de avaliação.

Na compreensão de Viana (2000), na perspectiva iluminativa, o pesquisador ou avaliador deve ser um contador de histórias, a fim de retratar múltiplas realidades. Ele deve procurar padrões, estruturas e fatos significativos, valendo-se da colaboração de professores, estudantes e outros mais que possam oferecer informações para o problema.

Para a discussão dos pontos suscitados por esta pesquisa, foram observados os seguintes:

a) as diferentes abordagens e conceitos sobre a constituição de um projeto pedagógico, suas concepções filosóficas, pedagógicas, curriculares, seus princípios e elementos essenciais, bem como a sua articulação com a avaliação do ensino-aprendizagem;

b) a função social do ensino e da avaliação ao longo da história, as concepções de educação, de ensino-aprendizagem e de avaliação, e os tipos de avaliação no ensino superior, auxiliando na identificação de quais pressupostos ou perfis de avaliação se adotam nos cursos da UFC e qual a sua articulação com os objetivos institucionais.

Dentre os referenciais teóricos utilizados, estão Luckesi (2008, 2011); De Sordi (2005); Veiga (2007); Boas (2003) e Vasconcellos(1995), que servirão de levantamento conceitual acerca dos elementos constitutivos de um projeto pedagógico e da importância de articulação entre eles, no âmbito dos objetivos institucionais e da avaliação do ensino-aprendizagem. Complementando o referencial teórico, foram apropriadas as contribuições de Saviani (2010), Mizukami (1986) e Depresbiteris (1998) a respeito das concepções filosóficas, pedagógicas e curriculares definidas pelos projetos pedagógicos, mas que também serviram para definir o tipo de avaliação adotada pelos cursos da UFC.

Para fundamentar o tipo de avaliação definido pelo curso em seu projeto pedagógico, tornou-se necessário o estudo de autores como Libâneo (1993), Moretto (1999), Castanho (2005) e Anastasiou (2007), que se reportam ao ensino, à aprendizagem e à formação do conhecimento como processos ativos e construtivistas, inclusive no ensino superior.

Por fim, para compreender o perfil de avaliação adotado pelos cursos da UFC, e como é necessária a sua articulação com o projeto pedagógico, sob pena de se ter apenas um ideal ou somente uma ação sem reflexão, foram consultados os seguintes autores: Perrenoud (1999), Luckesi (2008, 2011), Libâneo (1993), Hadji (2001), Hoffman (2006) e

Mendes (2005). Para o desenvolvimento da metodologia de pesquisa, recorreu-se aos estudos de Bodgan e Biklen (1994), Marconi e Lakatos (2006), Bardin (2011) e Esteves (2006), no auxílio para a formação da pesquisa, coleta e tratamento dos dados.

A Universidade Federal do Ceará possui atualmente 128 cursos de graduação⁶ distribuídos e representados pelas 16 unidades acadêmicas da UFC, o que justificou, nesta pesquisa, a opção, como primeiro critério, pela análise dos cursos regulares de graduação, localizados nos *campi* de Fortaleza. Tal escolha foi feita em decorrência de se manter contato com os coordenadores dos cursos de graduação - que representam o elo entre alunos, professores e instituição - e também pelo fato de que o elevado número de *campi* e de polos que ofertam cursos de graduação pela UFC dificultaria ou tornaria inviáveis eventuais visitas que fossem necessárias à coleta dos dados. Ademais, compreende-se que essa imersão no *locus* da pesquisa foi importante para que fosse extraído do contexto o maior número de informações possível.

Desse modo, foram excluídos da pesquisa, pelos motivos ora justificados, os cursos localizados nos *campi* da UFC no Cariri, em Quixadá e em Sobral, totalizando 24 cursos; mais cinco cursos não regulares ou de oferta temporária - excluídos da pesquisa pela adoção do critério de cursos ofertados pelos *campi* de Fortaleza - e ainda, outros nove cursos ofertados pelo Instituto UFC Virtual - IUVI, na modalidade semipresencial - retirados deste estudo por estarem organizados em 30 diferentes polos, distribuídos em 26 cidades do Estado do Ceará - totalizando 38 cursos. Dessa forma, vale salientar que o curso ofertado pelo IUVI que compôs este estudo foi, unicamente, o de Sistemas e Mídias Digitais, por ser presencial e estar localizado no *campus* do Pici.

Destarte, mesmo se tendo optado por observar somente os cursos de graduação localizados nos *campi* da UFC em Fortaleza - primeiro critério de escolha dos cursos que fizeram parte desta pesquisa - ainda assim, ter-se-iam 90 cursos a pesquisar, pois, dos 128 cursos ofertados pela UFC, só haviam sido excluídos 38, motivo por que foram estabelecidos outros critérios para a análise dos projetos pedagógicos.

Assim, os outros critérios utilizados na escolha dos cursos que tiveram seus projetos pedagógicos analisados foram:

⁶ Estes cursos de graduação estão organizados em cursos regulares e não regulares, ou seja, de oferta temporária, nas modalidades presencial ou semipresencial, nos graus de bacharelado, licenciatura ou tecnólogo, e estão distribuídos entre os *campi* da UFC em Fortaleza, Cariri, Quixadá e Sobral. Os cursos semipresenciais, que fazem parte da UFC Virtual, funcionam em 30 polos diferentes da UFC, localizados em 26 cidades do Ceará. Fonte: Quadro Geral dos Cursos de Graduação por Unidade Acadêmica, em www.prograd.ufc.br.

a) a abordagem de áreas diferentes de saber e de conhecimentos, com a escolha de variados cursos, pois, assim, também teríamos diversos pontos de vista sobre a avaliação;

b) a atualidade dos projetos pedagógicos, com cursos que tivessem seus projetos pedagógicos elaborados com início em 2005, pois, desse modo, se estaria considerando um prazo mínimo de oito anos de existência daquele projeto pedagógico, tempo suficiente para que os cursos verificassem a elaboração, execução e avaliação de seus projetos;

c) adequação dos projetos pedagógicos dos cursos a todos os elementos reunidos no parecer CNE/CES n° 583/2001, de 04/04/01 - elaborado com arrimo no parecer CNE/CES n°67, de 11/03/03, que se trata de uma orientação geral para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação - e aos elementos empreendidos no documento *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação*, elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação da UFC.

A modo de esclarecimento, impõe-se informar que os critérios *b* e *c*, atualidade dos projetos pedagógicos dos cursos e adequação ao documento *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação* e ao Parecer CNE/CES n° 583/2001, aprovado pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, que trata de orientações para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, respectivamente, estão interligados, pois, com a publicação destes Pareceres (CNE/CES n°67, de 11/03/03 e CNE/CES n° 583/2001) pelo CNE/CES, foram publicadas pelo Ministério da Educação as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, específicas de cada curso. Isso significa que projetos pedagógicos de curso elaborados antes do ano de 2005⁷ ainda seguem uma organização curricular pautada pela rigidez dos currículos mínimos, em que o currículo era caracterizado por uma elevada carga horária, excessivo número de disciplinas com pré-requisitos, com uma visão mais

⁷ Destaca-se aqui o fato de, que, desde o ano de 2000, a Pró-Reitoria de Graduação da UFC participa e promove, em âmbito local, discussões acerca das Diretrizes Curriculares e da elaboração dos projetos pedagógicos junto aos cursos de graduação, tendo promovido ainda: o I Encontro sobre Projeto Pedagógico (2001), discussão com a participação da professora Ilma Passos sobre Projetos Pedagógicos, Seminário sobre a concepção filosófica e pedagógica das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação, Seminário Novos Rumos da Graduação (2002) e a organização e divulgação da Série Acadêmica N° 6, intitulada Projetos Pedagógicos de Curso – Socialização de Percursos. Todas essas ações desencadearam a reformulação dos PPC's, eliminando a visão da "grade curricular" típica dos currículos mínimos e adotando os conceitos de flexibilização curricular, interdisciplinaridade e articulação entre teoria e prática. Essas ações fizeram com que, entre os anos de 2000 a 2005, grande parte dos cursos de graduação da UFC reformulasse seus projetos pedagógicos. Atualmente, muitos dos cursos da UFC estão reformulando e atualizando seus currículos para adequação às demandas legais e/ou de formação, delineadas pelo MEC. Em sua maior parte, os cursos que passam por esse processo são aqueles criados, entre os anos de 2007 a 2012, pelo programa REUNI.

corporativa das profissões, deixando de lado o contexto científico-histórico dos cursos e as demandas da sociedade.

Após a adoção dos critérios de atualidade do projeto pedagógico de curso (item b) e de adequação ao Parecer CNE/CES nº67, de 11/03/03 - Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação - e ao documento elaborado pela Pró-Reitoria de Graduação, *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação* (item c), foram excluídos mais cinco cursos, de três unidades acadêmicas diferentes. Esses cursos apresentavam projetos pedagógicos elaborados antes do ano de 2005. Foram eles: o curso de Geologia, do Centro de Ciências; os cursos de Economia Doméstica, Engenharia de Alimentos e Engenharia de Pesca, do Centro de Ciências Agrárias e o curso de Medicina, da Faculdade de Medicina.

Os cursos de Educação Física, nos graus bacharelado e licenciatura, ofertados pela unidade acadêmica do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES, também foram excluídos, pois, no atual momento, passam por uma reformulação de seus projetos pedagógicos e pela oferta de dois novos cursos de Educação Física, no turno da noite.

A Faculdade de Educação, que oferta os cursos de Licenciatura em Pedagogia, nos turnos diurno e noturno, também foi excluída da pesquisa, por não mostrar um dos elementos retirados dos documentos: *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação* e Parecer CNE/CES nº 583/2001, e também pelo fato de proceder, no momento, a uma reformulação do seu projeto.

Com a aplicação desses novos critérios, foram excluídos mais nove cursos dos 90 restantes, universo considerado ainda muito amplo. Então, após leitura flutuante dos projetos pedagógicos desses cursos de graduação, localizados em Fortaleza, concluiu-se que os cursos de uma mesma unidade acadêmica possuem estruturas e organização curriculares muito parecidas. Esse fato fez com que se reduzisse esse universo de 81 cursos a uma amostra representativa de cada unidade acadêmica ou área de saber e de conhecimento, composta por 11 cursos diferentes, um de cada uma dessas unidades acadêmicas. A escolha dos 11 cursos que compuseram a pesquisa foi feita de forma aleatória e estão na tabela 1.

Tabela 1 – Cursos de Graduação da UFC escolhidos para a pesquisa, por Unidade Acadêmica

Unidade Acadêmica	Curso ⁸	Ano do Projeto Pedagógico ⁹
Centro de Ciências	Biotecnologia	2010
Centro de Ciências Agrárias	Agronomia	2008
Centro de Tecnologia	Engenharia Ambiental	2010
Centro de Humanidades	Letras	2006
Faculdade de Direito	Direito	2007
Faculdade de Economia, Administração, Atuariais e Contabilidade	Ciências Econômicas	2007
Faculdade de Farmácia, Odontologia e Enfermagem	Enfermagem	2012
Faculdade de Medicina	Fisioterapia	2010
Instituto de Ciências do Mar	Ciências Ambientais	2010
Instituto de Cultura e Arte	Gastronomia	2012
Instituto UFC Virtual	Sistemas e Mídias Digitais	2010

Fonte: Elaboração própria, com amparo na análise do sítio da Pró-Reitoria de Graduação da UFC (www.prograd.ufc.br).

Após definição da amostra da pesquisa, a coleta dos dados foi feita em duas etapas: análise documental e entrevista com os coordenadores dos cursos de graduação.

Na primeira etapa foi feita a análise documental do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI¹⁰, do Plano Pedagógico Institucional - PPI e dos 11 projetos pedagógicos de cursos – PPC que compuseram a amostra. Na análise do PDI, do PPI e dos PPC, estavam verificados os princípios e objetivos da Universidade e dos cursos. No Plano de Desenvolvimento Institucional e no Plano Pedagógico Institucional, foram observados os princípios e os objetivos institucionais que, posteriormente, serviram de comparativo aos princípios norteadores e aos objetivos de cada curso de graduação. A análise dos PPC resultou na constituição de categorias, originadas, dos elementos constitutivos dos projetos

⁸ Dentre os cursos da tabela 1, o único que possui o grau de Licenciatura é o Curso de Letras. O grau dos demais cursos é o de Bacharelado.

⁹ Os cursos de Gastronomia e Enfermagem reformularam, recentemente, seus projetos pedagógicos, fato que resultou na criação de matrizes curriculares diferentes.

¹⁰ O Plano de Desenvolvimento Institucional aprovado pelo Conselho Universitário, em 13/12/12, consiste num documento onde são apresentados a missão, os objetivos e as metas da instituição de ensino superior (IES), bem como as estratégias para atingir essas metas. As ações para se chegar às metas devem ser articuladas e coerentes, para que o PDI possa refletir a prática da IES.

pedagógicos dos cursos de graduação, definidos pelo documento *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação* e pelo parecer CNE/CES n° 583/2001. Os elementos observados estão na tabela 2.

Tabela 2 – Elementos constitutivos de um projeto pedagógico de curso, de acordo com o documento *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação* e com o Parecer CNE/CES n° 583/2001, que foram observados na análise dos 11 PPC

Documentos que servem de base à elaboração dos PPC	Elementos que devem constar nos PPC e que foram observados na pesquisa
Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Princípios norteadores ✓ Objetivos do curso ✓ Perfil profissional ✓ Competências e habilidades ✓ Metodologia ✓ Avaliação do ensino e da aprendizagem
Parecer CNE/CES n° 583/2001, que estabelece orientação para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação.	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Perfil profissional ✓ Competências e habilidades ✓ Avaliação do ensino e da aprendizagem

Fonte: Elaboração própria com suporte na análise dos sítios do MEC e da UFC (www.mec.gov.br e www.prograd.ufc.br).

A segunda etapa da coleta de dados constou da aplicação de uma entrevista semiestruturada – roteiro disponível no Anexo A - com os coordenadores dos cursos de graduação. A opção pela realização de uma entrevista semiestruturada foi a de investigar novos dados que pudessem surgir durante a condução dessas entrevistas. Os coordenadores dos 11 cursos, que fizeram parte deste estudo, foram identificados pelas 11 primeiras letras do alfabeto - A, B, C, D, E, F, G, H, I, J e K.

Conforme já explicitado, foram ouvidos os coordenadores dos cursos de graduação por constituírem o elo entre professores, alunos e Instituição, e por conhecerem de modo mais prático a realidade do seu respectivo curso. As entrevistas tiveram um caráter complementar à análise documental, e os resultados, obtidos nessas duas etapas, foram comparados entre si e entre as teorias sobre avaliação e constituição do projeto pedagógico de curso, a fim de se responder às questões e aos objetivos propostos.

Do mesmo modo, a análise dos dados obtidos dos documentos e das impressões dos coordenadores dos cursos, por meio das entrevistas, possibilitou o confronto entre o que está definido nos PPC e o que é praticado, segundo relato dos coordenadores dos cursos de graduação. A tessitura desses dois elementos, objetivos definidos nos projetos pedagógicos dos cursos e os objetivos de cada curso, segundo a visão de seus coordenadores, necessitou de uma reflexão em torno das concepções, pressupostos e conceitos sobre avaliação do ensino-aprendizagem acerca do projeto pedagógico, dispostos nos capítulos 2 e 3, respectivamente.

O capítulo 2 reportou-se a respeito do surgimento da avaliação do ensino-aprendizagem e de seu contexto histórico, passando por diversas concepções, funções e tipos ao longo dos anos, descrevendo avaliação somativa, formativa, diagnóstica e emancipatória, contextualizando a influência das tendências pedagógicas para essa prática e contribuindo com reflexões sobre a avaliação no ensino superior.

Já o capítulo 3 abordou o projeto pedagógico de curso quanto às orientações legais, pedagógicas e formais, para a constituição de seus elementos e para a sua articulação com a avaliação do ensino-aprendizagem.

Feita a reflexão teórica e conceitual em torno do tema, realizou-se o confronto entre as questões iniciais - ditas norteadoras e os objetivos da pesquisa, ambos, indicados no capítulo 1. Este cotejamento, entre a teoria e as impressões dos sujeitos, conduzido pelas indagações orientadoras e pelos objetivos da pesquisa, trouxe, além dos sujeitos da pesquisa, o procedimento de recolha dos dados, as técnicas de coleta e a interpretação dos dados e dos resultados obtidos, indicados no capítulo 4.

Os caminhos e descaminhos da pesquisa, assim como as contribuições e a necessidade de estudos posteriores, foram exibidos em um bloco de considerações finais – Conclusão – capítulo 5.

2 AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM: HISTÓRICO, FUNÇÕES E REFLEXÕES PARA O ENSINO SUPERIOR

Na caixa de ferramentas, ao lado das ferramentas existentes, mas num compartimento separado, está a arte de pensar. Fico a pensar: o que as escolas ensinam? Elas ensinam as ferramentas existentes ou a arte de pensar, chave para as ferramentas inexistentes? [...] Mas que procedimentos adotar para avaliar a arte de pensar? [...] Mas há uma outra caixa, na mão esquerda, a mão do coração. Essa caixa está cheia de coisas que não servem para nada. Inúteis [...] E, no entanto, elas nos fazem sorrir. E não é para isso que se educa? Para que nossos filhos saibam sorrir? Na próxima vez, a gente abre a caixa dos brinquedos [...].
(RUBEM ALVES, 2004)

Toda atividade humana está sujeita à comparação, à análise, ao juízo de valor, à avaliação: sejam as ações mais cotidianas, despropositadas, ou até mesmo aquelas mais intencionais, elaboradas e sistematizadas; nenhuma delas, pois, escapa à elaboração de uma conclusão ou à tomada de decisões que signifiquem o ajuste do percurso de cada qual, de acordo com as intenções de cada um.

O próprio ato de escolher implica comparação, seleção, tomada de decisão. Todas essas ações se constituem como intrínsecas ao ser humano, que, tomando suas decisões, no sentido de satisfazer às suas necessidades, confere a todas as suas ações uma finalidade, um objetivo. Avaliar, portanto, antecede a prática educativa e a educação, pois é própria da ação humana.

Lembra-se que a educação e a prática educativa, como atividades humanas necessárias ao funcionamento de todas as sociedades, constituem-se também como atividades sociais, e que, portanto, são responsáveis por influenciar as pessoas a transformar o meio em que vivem. Na compreensão de Libâneo (1993, p. 17), a prática educativa serve não somente à vida em sociedade, mas é ainda “o processo de prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”.

A educação e a prática educativa são, pois, atividades conscientes e intencionais, e é, também, por meio da escolarização que o homem se torna capaz de interpretar criticamente o mundo. Libâneo (1993), leciona que onde quer que se dê o processo

educativo, ele será sempre contextualizado social e politicamente; ou seja, significa dizer que a prática educativa, o trabalho docente e os conteúdos de ensino sempre estarão subordinados à sociedade, e que esta determinará objetivos e proverá os meios de ação para se atingir esses objetivos. Esses meios de ação poderão ser sociais, políticos e/ou ideológicos.

É importante se ter em mente a noção de que a história do homem supõe a compreensão de que sempre se vive em grupo, em sociedade, e que a história humana foi constituída por meio de relações sociais, determinantes da atual organização social. A organização social e o papel da educação caracterizam-se pelas relações sociais construídas ao longo dos anos, pela prática concreta e histórica dos homens.

Para Marx (2006), o trabalho é uma das categorias responsáveis por promover, no homem, a passagem da esfera orgânica para a social, fundando a esfera social do ser. Desse modo, na luta cotidiana dos homens pela sobrevivência, as pessoas e grupos sociais foram estabelecendo relações recíprocas de convivência e de ocupação.

Assim, de acordo com o mesmo autor, com base em novas necessidades e formas de se estruturar a atividade laboral - com a sua divisão por sexo, idade e/ou por ocupações - foi que a sociedade se (re) organizou e se dividiu. A distribuição dos produtos do trabalho e dos bens materiais passou, então, a ser realizada de forma desigual. A divisão laboral fez com que os bens - materiais e espirituais - fossem distribuídos de acordo com a importância atribuída ao lugar ocupado pelo homem na cadeia produtiva.

Consoante raciocina Libâneo (1993), nas sociedades primitivas e tribais as pessoas usufruíam dos bens produzidos por sua labuta de forma igual. Nas sociedades escravistas, os meios de trabalho e os escravos eram propriedade dos senhores de terras. Na sociedade feudal, os servos, trabalhavam uma parte do tempo para os senhores feudais, e, após instalado o capitalismo, os homens foram divididos entre proprietários dos meios de produção - detentores dos instrumentos e máquinas de trabalho, as empresas e os bancos - e proletários ou empregados - que detêm apenas, a sua força de trabalho.

Para o autor, citado no parágrafo imediatamente anterior, em uma sociedade constituída pela divisão do ofício e conseqüente reparte econômico e social, o surgimento da educação formal conferiu intencionalidade ao ato educativo, que passou a atender a interesses de grupos e/ou classes variados, diferenciadas não, somente, pelo acesso aos bens materiais, mas, também, pelo alcance da educação e da cultura.

O surgimento da sociedade burguesa e capitalista passou a exigir nova organização social. Holanda (1973) defende o argumento de que essa nova estrutura, antes legitimada por títulos de nobreza ou de pertença a determinado estrato social - desde o nascimento - passou a ser atestada pela escola, responsável por promover merecimento e ascensão às novas classes, mediante graus e diplomas, proporcionados pela educação formal.

Desse modo, a educação e o ensino passaram a ser instrumentos de legitimação social de uma classe, que refinou paulatinamente seus métodos de exclusão social, por via dos exames, da falta de financiamento educacional e de leis que garantissem o acesso de todos à educação, produzindo paralelamente uma cultura de valorização do saber formal - intelectualizado e legitimado - e de desvalorização do saber informal – ou saber manual, aprendido na ação cotidiana dos homens. Sobre este fato, Holanda (1973, p. 51) complementa:

Numa sociedade como a nossa, em que certas virtudes senhoriais ainda merecem largo crédito, as qualidades do espírito substituem, não raro, os títulos honoríficos, e alguns dos seus distintivos materiais, como o anel de grau e a carta de bacharel, podem equivaler a autênticos brasões de nobreza.

Cabe ainda observar que a titulação de bacharel, obtida por meio dos estudos superiores, feitos em universidades, por si já representava uma forma para distinção entre os homens e as classes sociais, muito mais instrumento de ostentação, do que de ação, caracterizando também a divisão entre o urbano e desenvolvido, o rural e atrasado, as elites dominantes e a população dominada. Em seu livro *Raízes do Brasil*, Holanda (1973, p.50), reporta-se à ostentação de um título como distinção social, ao acentuar que “o trabalho mental, que não suja as mãos e fatiga o corpo, pode contribuir, com efeito, ocupação em todos os sentidos digna de antigos senhores de escravos e dos seus herdeiros.”

Na intelecção de Martinez e Peric (2009), com a Revolução Industrial, o mundo passou por alterações econômicas, sociais e culturais cada vez maiores, que conferiram à educação um grande valor social, preocupação de todos os segmentos sociais. Esse processo inicial de industrialização da sociedade passou a exigir pessoas mais preparadas para o trabalho, que tivessem um mínimo de escolarização. Com o tempo, essa axiologia educacional produziu uma necessidade cada vez mais crescente de escolarização e de qualificação.

Deste modo, observa-se que a educação formal pode cumprir o papel de legitimar uma divisão desigual dos conhecimentos e dos bens materiais, reforçando ideologias que mantenham ou reproduzam esta situação, mas, também, que possa modificá-la. E aqui, infelizmente, a avaliação cumpre, historicamente, o mister de realçar essas diferenças, ao assumir ao longo de anos e anos as funções de controlar, certificar, selecionar, classificar e aferir. Sendo assim, além da educação, o ensino também é determinado social e historicamente, criando as condições organizativas para que os alunos tenham o entendimento das situações e problemas sociais. É importante reconhecer, de acordo com Libâneo (1993), o papel do trabalho docente na modificação dessas relações de poder, constituídas por meio da divisão desigual do trabalho e dos bens por ele produzidos. As relações sociais desenvolvidas dentro da escola são um microcosmo das relações sociais de um modo geral, em que professor e aluno ora reproduzem modelos já estabelecidos socialmente, ora transformam e modificam esses padrões.

Não há, portanto, como falar em avaliação e abordar somente os seus significados e concepções no presente. Também impõe lembrar-se de que o ato de avaliar foi objeto de várias transformações ao longo dos anos. Essas mudanças acompanharam as transformações econômica, política, social e cultural da sociedade e servem a determinadas práticas educativas e modelos de homem, sociedade e educação. De forma progressiva, a avaliação deixou de ocupar apenas o espaço das salas de aula e ter como único interessado o professor, passando a interessar a todos.

Esse *status* ocupado pela educação, principalmente pela avaliação, decorre de vários fatores, tais como: democratização do ensino e garantia de acesso e permanência na escola; maior conscientização dos educadores quanto à complexa tarefa de educar; as constantes demandas da sociedade atual e o maior financiamento em educação, que resultou em mais fiscalização relativamente ao retorno dos investimentos.

Assim, por conta das constantes mudanças econômicas e sociais, que também contribuíram para as alterações ocorridas na educação, a avaliação passou por modificações em suas concepções e pressupostos, que vão desde a confusão entre os conceitos de avaliar e mensurar a aprendizagem, até a constituição de modelos avaliativos que considerem mais os processos do que os resultados.

Viana (2000) argumenta que essa diversidade de modelos e de paradigmas avaliativos é consequência de várias posições epistemológicas e diferentes visões de avaliação; ou seja, é preciso estar ciente de que diferentes concepções de educação ensejam diversificadas concepções de avaliação.

Luckesi (2008) enumera dois grupos de pedagogias que enxergam a educação e avaliação de formas distintas. O primeiro grupo destas pedagogias preocupa-se com a reprodução, manutenção e conservação da sociedade. Ele é representado pelo modelo social liberal conservador – com a Pedagogia tradicional, a tecnicista e a renovada ou escolanovista. Nele, a educação é encarada numa perspectiva autoritária, sob a qual as pessoas se devem enquadrar a modelos estabelecidos por uma ideologia. Aqui, a avaliação serve como instrumento disciplinador. O segundo grupo destas pedagogias preocupa-se com a transformação, e propõe uma superação do autoritarismo por meio da autonomia das pessoas. Representadas pelo modelo libertador - com a Pedagogia libertária, de Paulo Freire, e com a Pedagogia crítico-social dos conteúdos, de Demerval Saviani – a educação se propõe humanizar e conscientizar os educandos, utilizando a avaliação como diagnóstico daquilo que necessita ser modificado para melhor.

Por isso, este capítulo se propõe trazer diferentes concepções de avaliação, um pouco do histórico da avaliação ao longo dos anos, as funções e os tipos de avaliação e as reflexões desse ato para o ensino superior.

2.1 Avaliação – algumas definições e sua dimensão histórica

Ao caracterizar a avaliação, alguns autores, influenciados pelas concepções de educação disponíveis na literatura educacional, conferiram às suas definições, aspectos políticos, sociais, sociológicos, filosóficos, tecnológicos, pedagógicos e/ou didáticos que podem ser assumidos pela avaliação.

Luckesi (2008, 2011), define a avaliação como apreciação qualitativa sobre dados relevantes do ensino-aprendizagem, que auxilia o professor a tomar decisões sobre o seu trabalho. Para ele, a avaliação traduz um modelo de sociedade, por isso, a importância em se elaborar um projeto pedagógico que configure a direção da prática pedagógica e avaliativa, visto que a avaliação também é entendida como componente do ensino-aprendizagem. Outro aspecto relevante, para Luckesi, é se ter claro, o fato de que, até hoje, se pratica mais o exame, do que a avaliação. Esse fato revela uma sociedade onde a prática avaliativa ainda é encarada como instrumento de controle, disciplinamento e autoritarismo.

Para Libâneo (1993) a avaliação é uma tarefa pedagógica, na medida em que ele a define como uma tarefa didática, necessária e permanente ao trabalho docente, dela obtendo-se os resultados, que serão comparados aos objetivos propostos, a fim de (re)

orientar o trabalho docente. Para o autor, a avaliação reflete a qualidade do trabalho docente e discente e exerce funções, não só didático-pedagógicas, mas, também, de controle e diagnóstico. Não significa, porém, que a avaliação se resume à realização de provas e à atribuição de notas, e seja mecanismo de controle e exercício da autoridade do professor, mas um valioso instrumento para diagnosticar o aprendizado do aluno e o desempenho do professor.

Já Hoffman (2006) enxerga a avaliação como ação provocativa do professor, que desafia os educandos a refletirem sobre as situações vividas por eles, formulando e reformulando hipóteses, caminhando para um saber enriquecido. A autora propõe uma avaliação mediadora, que, oposta ao modelo transmitir-verificar-registrar, possa acompanhar-dialogar-interagir com os alunos, favorecendo-lhes o desenvolvimento cognitivo e pessoal. Esse tipo de avaliação está, segundo ela, mais a favor da ação educativa, dentro de um modelo mais questionador do que comprovador.

Perrenoud (1999) explica que o ato de avaliar cria “hierarquias de excelência”, que trata de normas definidas, ou não, pelo professor e pelos melhores alunos – idealizados - em torno do qual os educandos são comparados e classificados. De acordo com o autor, dentro dessa lógica, a avaliação assume as funções de certificar, selecionar, contratar e promover. Para ele, a avaliação também é uma atividade social e pedagógica, na medida em que pode ser tratada sob duas razões, a de selecionar – servindo à legitimação de determinada classe social no poder, com caráter tradicional – e a de promover a regulação das aprendizagens – emancipando os sujeitos, para que eles mesmos sejam capazes de administrar suas necessidades, progressos, dificuldades e estratégias de ação.

Definir o ato de avaliar e suas áreas de concentração é tarefa complexa, visto que, a avaliação, abrange problemas diversos, ligados à epistemologia e à pesquisa científica, além das políticas educacionais, entre outros problemas. Além disso, as definições e concepções de avaliação foram estabelecidas historicamente, em decorrência das transformações no modo de enxergar o mundo, os homens, a sociedade e o conhecimento. Conforme a sociedade foi se modificando, demandou também novas formas de ensinar e de educar.

Historicamente, as primeiras concepções de avaliação a vigorar no Brasil, como noticia Saviani (2010), foram provenientes da prática dos exames e das provas escolares, surgidos no século XVI, com as vertentes religiosas da Pedagogia tradicional. Conforme exprime Depresbisters (2009), há registros de que, na China, há três mil anos antes de

Cristo, os exames e as provas já eram utilizados pela burocracia – serviço público - a fim de selecionar homens para o exército. A autora ressalta que a prática das provas e dos exames se consolidou pela burguesia capitalista, que, por não possuir títulos de nobreza, passou a justificar sua ascensão social, por meio do seu trabalho, dos seus estudos e do seu ingresso no serviço público, introduzindo ideias como a da igualdade social, da liberdade e da propriedade privada, adquiridas pela meritocracia.

Embora se reconheça a utilidade das provas e dos exames como formas de selecionar e classificar, aplicadas a situações bem específicas, como concursos e/ou a seleção para um emprego, tem-se de ter a clareza de que os exames, provas e testes, sozinhos, não são capazes de indicar o diagnóstico da aprendizagem, promovendo o seu acompanhamento. Luckesi (2011) defende o argumento de que tanto os exames, quanto as provas podem servir como instrumento de coleta de dados da situação de aprendizagem do aluno, podendo isto adequar-se bem ao propósito avaliativo, de acordo com os objetivos pretendidos pela escola e pelo educador.

Para o mesmo autor, no início do século XX, com os estudos sobre testes educacionais e as contribuições da Psicologia para a avaliação educacional, é inaugurada uma cultura dos testes e das medidas em educação, sob as quais avaliar passa a significar o mesmo que mensurar. A avaliação era reduzida à mensuração e à verificação, o que resultou na elaboração, cada vez mais técnica e científica, de testes capazes de reproduzir os resultados que se buscava observar. Nesse período, a Pedagogia tecnicista alcançava o auge, pois se acreditava que o comportamento humano poderia ser observado, quantificado e medido. Esse modelo behaviorista – método psicológico baseado no estímulo-resposta como forma de observar, descrever e modificar o comportamento humano – e positivista foi o responsável por cultivar a ideia de que os instrumentos de coleta de dados eram infalíveis e que eram, somente eles, capazes de comprovar o aprendizado e o desempenho dos alunos.

Os modelos avaliativos pautados no uso de exames e de testes passaram a receber muitas críticas e produziram enfoques alternativos de avaliação. A necessidade de ultrapassar os enfoques avaliativos vigentes produziu outros modelos avaliativos, mais preocupados com os processos do que com o produto. Assim, na década de 1960, surgiu o conceito de avaliação qualitativa, que, pelo fato de representar um modelo avaliativo novo, não descartou a avaliação quantitativa – baseada na psicometria.

Viana (2000) classifica os modelos e teóricos da avaliação em três gerações epistemológicas - positivista, centrada nos dados, no método e na análise quantitativa;

funcionalista, caracterizada pela comparação dos dados, pela análise qualitativa e planejamento das ações para a tomada de decisões e construtivista, que toma as decisões com arrimo no estabelecimento de estratégias de melhoria, previamente negociadas e dialogadas entre os sujeitos envolvidos, estabelecendo relação de responsividade perante a situação real.

Acrescentam-se às visões assumidas pela avaliação ao longo dos anos, e aqui já expressas até o momento, as contribuições dos modelos de avaliação desenvolvidos pelos mais destacados teóricos, segundo Viana (2000), quais sejam eles, Tyler, Scriven, Stake e Stufflebeam.

Ralph Tyler (1942 *apud* VIANA, 2000) concebeu a avaliação como um comparativo entre objetivos pretendidos e objetivos alcançados. O modelo proposto por ele considerava a educação como um ato de mudança de padrões de comportamento, na qual o currículo deveria ser formado com base em habilidades desejáveis, especificadas em objetivos. O papel da avaliação era o de verificar a concretização destes objetivos e servir de elo entre escola e sociedade. O objetivo do modelo era o da prestação de contas (*accountability*) e o da verificação da produtividade da escola e/ou instituição. Ao professor cabia deixar claro aos alunos o que era pretendido pela escola, por meio de várias práticas curriculares, para que os alunos ficassem aptos a dar respostas satisfatórias às demandas da escola e da sociedade. O modelo Tyler propunha um envolvimento entre os diferentes segmentos sociais, deixando evidente a noção de que a avaliação não se concentrava apenas no estudante, e de que não se devia restringir a exames e provas, mas dispor de uma diversidade de instrumentos. Do mesmo modo, segundo esse modelo avaliativo, a eficiência estava no aperfeiçoamento dos currículos escolares.

Observa-se que, no atual panorama educativo brasileiro, o modelo avaliativo utilizado parece trabalhar com os conceitos de produtividade e prestação de contas (*accountability*), típicos dos modelos gerenciais de educação e de avaliação por objetivos, introduzidos por Tyler e praticados pelos Estados Unidos nas décadas de 1950/60. Talvez se possa comprovar isso ao se atentar para a forma como as avaliações em larga escala são conduzidas pelo País, seja nas escolas de educação básica, seja nas instituições de ensino superior – IES. Os programas e/ou ações desenvolvidos pelos Governos federal, estadual, distrital e/ou municipal, que incentivam a produtividade ou mensuram o desempenho das instituições, mais parecem recursos de punição ou de prestação de contas do que instrumento de melhoria da qualidade da educação. Como exemplo, pode-se mencionar o

programa *Prêmio Escola Nota 10*¹¹ – desenvolvido pelo Governo estadual do Ceará. Apesar de prestar auxílio financeiro às escolas com baixo desempenho na alfabetização de seus alunos, a exposição desses resultados, pelo Governo estadual, pode significar uma forma de punição ou de admoestação, tratamentos típicos da Pedagogia tradicional, de acordo com Saviani (2011).

Antes de prosseguir e se reportar às contribuições de Scriven e Stake, tem-se de referir à influência das ideias de Cronbach (1963 *apud* VIANA, 2000), que se concentrou na associação entre avaliação e tomada de decisão, nos diferentes papéis da avaliação educacional; no desempenho do estudante como critério de avaliação; na avaliação como critério de aprimoramento de cursos e na relação entre especialistas em currículo e avaliador. Para esse autor, a avaliação utilizava várias informações para uma tomada de decisão, não devendo ser confundida com elaboração de instrumentos de medida e/ou obtenção de escores. Para este teórico, a avaliação era usada para a tomada de três tipos de decisão: determinar a eficiência do material e métodos de ensino (aperfeiçoamento curricular); identificar as necessidades dos alunos para um melhor planejamento de sua instrução (referente aos alunos); e para julgar a eficiência dos sistemas de ensino (de natureza administrativa).

No alcance raciocinativo de Cronbach, aplicar um teste apenas para saber o que o aluno sabe ou não sabe não é relevante para a avaliação. Segundo ele, o conhecimento e a compreensão não dizem respeito somente à questão exibida, mas também ao modo como o aluno foi ensinado; ou seja, importa medir o conhecimento relacionado à capacidade de aplicá-lo a situações, por exemplo, para confirmar se o aluno adquiriu as habilidades de fazer – saber fazer.

Além dos elementos expressos, o mesmo autor considera que a avaliação requer planejamento, pois o ato de avaliar tem uma função política, portanto, as reações aos dados da avaliação possuem motivação política também. Logo, o planejamento da avaliação deve ser flexível para atender à diversidade de interesses, há de estar preparada para enfrentar desafios, deve ser compartilhada por um grupo e considerar como afeta a educação.

De acordo com as ideias de Cronbach, deveria haver um equilíbrio entre as abordagens quantitativas e qualitativas em avaliação, pois as duas são passíveis de erros.

¹¹ Objetivando valorizar, ampliar e fortalecer o trabalho desenvolvido pelas escolas em relação aos resultados de alfabetização, o governo do Estado, por meio da SEDUC, instituiu através da Lei 14.371, de 14 de junho de 2009, o “Prêmio Escola Nota Dez”. O prêmio contempla um número de até 150 escolas públicas, utilizando para a escolha dessas escolas, critérios baseados no número de matrículas e no desempenho dos alunos. Beneficiam-se escolas com os melhores índices de desempenho e também aquelas que não alcançaram bons resultados.

Tendo em vista a multiplicidade de fatores que atuam na educação, considerar as abordagens qualitativa e quantitativa, é uma forma de buscar o mapeamento de todos os efeitos e dimensões levantados pelo ato avaliativo. Olhar para uma única abordagem, pode trazer à tona dados e/ou resultados enganosos, visto que, os sucessos e insucessos de determinadas dimensões avaliadas podem compensar umas às outras, e desse modo, não revelar os verdadeiros problemas educativos.

As contribuições de Michael Scriven (1967 *apud* VIANA, 2000) esclarecem que a avaliação desempenha muitos papéis, mas que tem um só objetivo, que é determinar o valor ou mérito do que é avaliado. Scriven diferencia papéis (*roles*) e objetivos (*goals*). Os papéis referem-se às maneiras como as respostas são usadas, ao passo que os objetivos consistem em respostas satisfatórias aos problemas propostos pelas questões avaliadas. Scriven também contribuiu para mostrar dois conceitos que até hoje influenciam a avaliação - avaliação formativa e avaliação somativa.

Os conceitos de *avaliação somativa* e *avaliação formativa*, surgidos dos estudos de Scriven, revelam diferentes finalidades para o ato de avaliar. A avaliação somativa está associada aos conceitos de prestação de contas, certificação e seleção. Já a avaliação formativa se junte ao conceito de regulação do ensino e da aprendizagem e à sua melhoria. Ao longo dos anos, diversos estudos e autores contribuíram para demonstrar a serviço de quem esses modelos avaliativos estão, quais suas vantagens e desvantagens e os seus efeitos nos sistemas de ensino. Philippe Perrenoud (1999) defende a ideia de que esses dois tipos de avaliação devem coexistir e que se articulam. Para Sordi (2001), a diferença entre avaliação somativa e avaliação formativa depende da forma como o professor enxerga e assume a avaliação.

De outro modo, Robert Stake (1967 *apud* VIANA, 2000) traz seu modelo *countenance*, que trabalha com a avaliação naturalista. Nesse tipo de avaliação, os sujeitos são observados na sua atividade habitual e as observações não são expressas em linguagem técnica - para que os usuários possam ter acesso a um código mais familiar. O avaliador naturalista deve observar e minimizar suas intervenções, relatando os sujeitos em suas atividades ordinárias e fazendo uso de linguagem coloquial. Stake exprime também que a avaliação denota um lado formal e um informal. A avaliação informal depende de observações casuais, de objetivos implícitos e julgamento subjetivo. Já a avaliação formal faz comparações controladas e emprega testes padronizados.

Assim, o objetivo da avaliação, para Stake, não é dizer o que nem como medir, mas indicar elementos necessários ao desenvolvimento de um plano de avaliação. Deve

ser evocado o fato de que as escolas são diferentes, logo, o que serve para uma, nem sempre, é bom para a outra. Para ele, a avaliação possui dois atos básicos: julgar - padrões de qualidade /juízo específico de um programa - e descrever - intenções ou objetivos, observações e efeitos desejados. Para Stake, a comparação em avaliação é algo que se impõe, no entanto, o problema está na questão dos padrões de comparação, que são múltiplos e variam de estudante para estudante, de professor para professor e de grupo para grupo. Portanto, a definição de padrões é indispensável, no caso de uma avaliação formal.

Já o modelo de Stufflebeam (1971 *apud* VIANA, 2000) é conhecido por modelo CIPP – contexto, *input* (insumo), processo e produto, possui um caráter analítico e também racional e baseia-se na tomada de decisões. Estabelece quatro situações de tomada de decisões, havendo para cada um desses momentos uma avaliação específica, ou seja, para cada decisão, uma avaliação. Esta abordagem traz a avaliação em um contexto de mudança social planejada, é uma avaliação para a melhoria, não para provar algo. Desta forma, a avaliação, segundo Stufflebeam, é uma perspectiva para organizar/enfocar conceitos de avaliação para futuras decisões.

Na avaliação de Contexto, que registra objetivo, problemas e fixa prioridades, cabem decisões de planejamento. Na avaliação de *Input*, que diz respeito ao registro/orientação de estratégias e especificação de procedimentos, são informadas decisões de estrutura. Na avaliação de Processo, onde há o registro de processo real e as orientações de implementação, informam-se decisões de implementação. No tocante à avaliação de Produto - onde é realizado o registro de resultados, orientação de término, continuidade, modificação - cabem decisões de reciclagem. A importância da decisão está ligada ao significado da mudança que se pretende introduzir. Stufflebeam estabelece diferenças entre abordagens alternativas em avaliação educacional, como a avaliação para a tomada de decisão - proativa e semelhante à avaliação formativa - e a avaliação relacionada à responsabilidade educacional (*accountability*) – retroativa e com papel somativo.

Além desses modelos, Fernandes (2009) destaca que os estudos desenvolvidos por Guba e Lincoln (1989) distinguem quatro gerações de avaliação, definidas com origem nos significados dados à avaliação. De acordo com o autor, esses significados evoluíram com o contexto histórico e social, com as concepções filosóficas, com os objetivos e o desenvolvimento das avaliações ao longo dos anos. Os autores identificam as seguintes gerações de avaliação: avaliação como medida - como sinônimo de medida, com o

conceito de educação inspirado nas ideias de Tyler; avaliação como descrição - a avaliação passa a descrever o alcance de objetivos previamente definidos e também se inspira nas ideias de Tyler; avaliação como juízo de valor - emite juízo de valor sobre as aprendizagens e inspira-se nas ideias de Stufflebeam - e como negociação e construção - avaliação com objetivos definidos por um processo de negociação e interação, baseado em ideias construtivistas.

Cumpre, além de todo o exposto sobre a história e a influência da avaliação para a educação, ter em mente que ela é, também, um instrumento de planejamento, execução e acompanhamento, na medida em que subsidia um projeto ou um plano de ação, e, ao mesmo tempo, serve de base à tomada e redimensionamento de decisões. Consoante Viana (2000), no modelo de avaliação de Ralph Tyler, a educação produz e muda padrões de comportamento, necessitando de um currículo composto por habilidades, expressas em objetivos a serem alcançados. A avaliação verifica se os resultados refletem os objetivos propostos pelo currículo.

Estes objetivos propostos pelo currículo devem refletir as aspirações, crenças e valores da sociedade, determinadas em um tempo e espaço. Planejar estes objetivos significa projetar fins e meios comprometidos com uma perspectiva de sociedade, de homem, de mundo e educação, perpassados por ideologias constituídas com procedência nas esferas do micro e macropoderes, permeadas de significados políticos e sociais. Para Luckesi (2008, p. 147),

O planejamento do ensino, ou seja, o planejamento da atividade docente propriamente dita, necessita ser precedido de um Projeto Pedagógico e de um Projeto Curricular Institucional. De forma crítica, o Projeto Pedagógico define os objetivos políticos da ação assim como as linhas mestras a serem seguidas; o planejamento curricular dimensiona os conteúdos socioculturais que serão transmitidos e assimilados pelos alunos de forma que possibilitem atingir os objetivos pedagógicos que se tenha estabelecido.

Compreende-se que essas ideologias marcaram não somente a organização social, mas principalmente a educação, responsável por manter ou transformar as estruturas sociais. As chamadas tendências pedagógicas ou ideias pedagógicas, na expressão de Saviani (2010), influenciaram as concepções econômicas e culturais, de homem e de sociedade, mantidas pelo papel social que desempenha a educação formal, em que a avaliação desempenha papel fundamental. Sem a definição dos valores, das atitudes, da visão de homem, sociedade e educação e dos objetivos desejados em um projeto pedagógico, a ação estaria sujeita ao acaso. Sendo assim, é imprescindível saber-se a

respeito das influências de cada tendência pedagógica para a educação e sobre as funções desempenhadas pela avaliação em cada uma delas.

2.2 As funções da avaliação

Sabe-se que os acontecimentos econômicos, as novas formas de organização da sociedade e as transformações culturais influenciam a educação e, ao mesmo tempo, são influenciadas por ela.

Para que as pessoas vivam e participem da vida social, é necessário que sejam preparadas, estejam imersas em sua cultura, saibam comunicar-se, conheçam os significados e os símbolos da linguagem de seu meio e utilizem as ferramentas adequadas ao seu trabalho, para poderem transformar o meio em que vivem. Na justificativa de Libâneo (1993), “não há sociedade sem prática educativa nem prática educativa sem sociedade”.

O processo educativo ocorre desde o nascimento, por meio de toda e qualquer experiência vivenciada pela pessoa, que lhe traga uma aprendizagem de sua cultura e de sua sociedade. Não é possível, todavia, esquecer de que, por mais que as pessoas aprendam pela vivência de variadas situações, só tem validade perante a sociedade, a educação adquirida pela escolarização formal. Pensa Perrenoud (1999, p. 13) que a certificação oferecida pela escola

[...] garante sobretudo que um aluno sabe globalmente ‘o que é necessário saber’ para passar para a série seguinte no curso, ser admitido em uma habilitação ou começar uma profissão.[...] A vantagem de uma certificação instituída é justamente a de não precisar ser controlada ponto por ponto, de servir de passaporte para o emprego ou para uma formação posterior.

Isso comprova que a educação é um ato intencional, social e político e que, portanto, está orientada por determinados objetivos e meios para concretizá-la. Com base na divisão do trabalho, a distribuição dos bens materiais e culturais passou a ser feita de forma bastante desigual e a sociedade passou a ter divisões de classes, perpetuadas ou modificadas pelo próprio acesso, ou não, a esses bens.

Os meios de se manter ou modificar a sociedade estão presentes de forma oculta na escola por meio das ideologias que impregnam discursos, modos de agir, de ensinar, de organizar as salas de aula e a própria dinâmica da aula, no currículo e em vários outros elementos, como a avaliação do ensino-aprendizagem – responsável, em muitos casos, por selecionar, certificar e exercer poder. Perrenoud (1999) diz que “a avaliação regula o

trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula e, de, uma certa forma, as relações entre família e a escola ou entre profissionais da educação”. A avaliação é responsável por decidir a trajetória dos alunos e dos seres humanos, aprovando-os para uma nova série ou grau, certificando-os ou selecionando-os para um emprego. É ela que se responsabiliza por atestar os sucessos e insucessos das pessoas em suas vidas escolar e profissional.

Ao longo dos tempos, portanto, à medida que as visões de homem, sociedade e educação se modificam, mudam também os meios e as formas que a escola possui - e aqui se entende como o principal meio que a escola dispõe, para contribuir com a modificação ou manutenção das estruturas sociais, o ato de avaliar - para a certificação das pessoas, garantindo e atestando a sua participação na vida em sociedade.

Consoante Luckesi (2008), os modelos sociais determinam suas respectivas pedagogias que, por sua vez, podem sugerir renovações e a superação de determinados sistemas ou garantir a integridade desses mesmos sistemas. Essas pedagogias são responsáveis por definir a relação professor-aluno, como deve se dar ensino-aprendizagem, como deverá ser conduzida e quais as funções da avaliação do ensino-aprendizagem, quais as aspirações filosóficas, políticas, culturais e sociais da educação, por meio de um ritual pedagógico que tem embutido nele as ideologias do sistema ou organização social pretendidos.

Entende-se que a existência de variadas pedagogias determina modelos de educação e modalidades avaliativas distintas. Conforme Afonso (2000), diferentes modalidades de avaliação traduzem variadas funções para a avaliação, mas também pode significar que uma mesma modalidade atenda a mais de uma função avaliativa.

Entre as funções da avaliação mais conhecidas na literatura sobre o tema, destacam-se aquelas ligadas à melhoria nos processos de ensino-aprendizagem; à seleção, certificação e responsabilização ou prestação de contas (*accountability*); à promoção dos sujeitos ao desenvolvimento de uma consciência mais precisa sobre os processos sociais e educacionais, ao exercício da autoridade, do controle, do disciplinamento e do poder.

Nas organizações e nas escolas, a avaliação pode se prestar a diversas funções, sendo utilizadas, em ambas as instituições, como estruturadora das relações de trabalho - ao promover, selecionar e desenvolver as pessoas. Suas funções simbólicas de instrumento de controle e de legitimação organizacional são ocultadas por uma meritocracia, mas, na verdade funcionam como recurso de satisfação dos interesses e valores de determinados grupos.

Nas instituições organizacionais e educacionais é possível observar a avaliação exercendo a sua função disciplinadora do comportamento humano e servindo de instrumento de poder, por meio de representações ou modelos considerados ideais que, a todo custo, são perseguidos por trabalhadores e educandos, a troco de recompensas – traduzidas em promoções salariais, notas, ameaças e/ou penalidades. Como nestes espaços há a presença de uma autoridade formal e de uma clara divisão do trabalho, escolas e organizações são, por excelência, espaços onde o exercício do poder, cognoscitivo e autoritário, se mostra muito evidente. A coerção e a punição constituem estratégias de manutenção da ordem e do poder de grupos específicos.

Outra função avaliativa é a de promoção da socialização das pessoas. Ao iniciarem suas vidas em sociedade, os seres humanos passam a experimentar processos de institucionalização social, com o cultivo e a inculcação de valores e atitudes próprios da estrutura social e econômica vigentes, como a independência, o individualismo e a competição. Afonso (2000) trabalha com esteio na contribuição de vários autores da Sociologia, trazendo um comparativo entre a inculcação dos valores individualistas à alienação do trabalho humano, descrito por Marx. Aqui, a alienação do trabalho escolar é feita ao se pegar o trabalho produzido pelos alunos e trocar por certificados, graus e/ou diplomas. A produção dos alunos é vista como mercadoria, entregue a um avaliador. Ao se estabelecerem ranques entre as escolas, estamos produzindo igualmente, a mercantilização da educação e a alienação do trabalho escolar e de seu produto, que é a aprendizagem.

Considerando todo o exposto, decidiu-se tecer alguns comentários sobre a avaliação e a forma como esta é conduzida no ensino superior.

2.3 A avaliação no Ensino Superior

Depois de haver-se definido a avaliação sob a perspectiva de vários autores e considerando sua evolução conceitual ao longo da história, evocou-se as diferenças entre os atos de examinar e avaliar, expressas por Luckesi (2011). O ato de examinar serve para classificar e selecionar, já o ato de avaliar subsidia o ensino e a aprendizagem efetivos. Além dos objetivos, pode-se dizer que os atos de examinar e avaliar possuem características bem diferentes quanto à *temporalidade* - o exame registra o que foi aprendido e a avaliação registra o que o aluno sabe agora, para melhorar os resultados; às *expectativas* - os exames estão centrados no produto e a avaliação no processo; às *funções* -

os exames são classificatórios e a avaliação é diagnóstica; às *dimensões políticas* - os exames são excludentes e a avaliação é inclusiva, logo, é democrática e, ao *ato pedagógico* - os exames são autoritários e a avaliação é dialógica. Lícito é falar que estes dois atos servem também a diferentes concepções filosóficas e pedagógicas.

Ademais, lembra-se que os instrumentos de coleta de dados, como provas, testes e demais atividades, são o ponto de partida, tanto para os exames quanto para a avaliação, no que se refere ao processamento do desempenho dos alunos. Não são os instrumentos de coleta de dados que definem e diferenciam por si os atos de examinar e de avaliar. Assim, exame e avaliação podem utilizar os mesmos instrumentos de coleta de dados, mas se distinguem quanto às concepções pedagógicas, aos conceitos e usos que dão a esses mesmos instrumentos; ou seja, o ato de examinar utilizará os instrumentos de coleta de dados para classificar, certificar e/ou selecionar, e o ato de avaliar vai empregar instrumentos de coleta de dados para diagnosticar a atual situação de aprendizagem dos alunos e melhorá-la. É possível, inclusive, examinar para avaliar. Portanto, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados sobre a aprendizagem dos alunos deve ser feita conforme os objetivos pretendidos.

Após se definir exame e avaliação, recuperou-se o conceito de avaliação, de acordo com os estudos de Luckesi (2011) sobre o tema. Para o autor, avaliar significa uma atribuição de qualidade, com base em dados relevantes sobre a aprendizagem dos alunos para a tomada de decisões. Portanto, a avaliação deve ser uma análise crítica e permanente da prática pedagógica, que possibilite uma compreensão de seu desenvolvimento, constituindo-se ponto de partida para a tomada de decisões voltadas para o seu aperfeiçoamento. De acordo com Luckesi (2008, p.93)

A avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo decisão do que fazer ante ou com ele. A verificação é uma ação que “congela” o objeto; a avaliação por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação.

Sob esta óptica então, verificar e classificar, numérica e estatisticamente, alunos, sem tomada de decisões ou ação sobre suas aprendizagens, reflexão sobre as práticas pedagógicas, ou não implicando a cobrança e adoção de uma política pública diante dos indicadores recolhidos, significa mera categorização e hierarquização de pessoas. Para explicar esta hierarquização, Perrenoud (1999, p.11) assim se expressa:

A avaliação é tradicionalmente associada, na escola, à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma

norma de excelência, definida no absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos.

Philippe Perrenoud (1999) se reporta à avaliação como ato antagônico e dividido entre duas lógicas. Uma é a da seleção, da certificação, associada à criação “de hierarquias de excelência”, na qual os alunos são classificados de acordo com normas de excelência, geralmente legitimadas pelas instituições que oferecem educação formal. Essas hierarquias de excelências estão ligadas à ideia de mérito.

As hierarquias de excelência, no entanto, são representações da realidade, que, por intermédio da escola e de sua legitimidade em julgar o êxito e o fracasso, criam uma imagem das reais desigualdades de conhecimento e competências exigidas pela escola e ensinadas por ela, além de modelos sociais, utilizando-se a cultura e ideologia para tal julgamento (PERRENOUD, IDEM). O conceito de mérito, ligado às hierarquias de excelência, justifica as desigualdades e os antagonismos sociais. Considerando que a realidade não pode ser apreendida diretamente, e que o que se aprende é uma representação dessa realidade, pode-se insinuar que a aprendizagem “não pode ser observada diretamente. É através do desempenho do aluno que tentamos verificar até que ponto houve aprendizagem”. (MC DONALD, 2003, p.24). Portanto, verificar até que ponto houve a apreensão da realidade por parte do aluno significa observar o seu desempenho e certificar-se de sua aprendizagem. A apreensão da realidade é feita por meio dos aprendizados do aluno sobre essa realidade. Essa apreensão, sempre será subjetiva, visto que a realidade é interpretada e representada pelo simbólico, mediado principalmente pela linguagem (OLIVEIRA, 2000).

A outra lógica da avaliação, conforme Perrenoud (1999), está mais associada a uma “regulação das aprendizagens”, onde o ensino e a aprendizagem estão organizados em função de objetivos definidos. A segunda razão está muito próxima da ideia de avaliação formativa. Nesta se compreende que há um acompanhamento e uma intervenção diferenciados para cada aluno, no sentido de fazê-los aprender de maneira mais individualizada, progredindo em seus objetivos de aprendizagem, delimitando suas aquisições e regulando o ensino do professor em função da aprendizagem dos alunos.

A observação de determinados discursos e práticas, como a melhoria da qualidade na educação e o uso da avaliação interna, em consonância com as avaliações em larga escala, respectivamente, traz à tona a importância de refletir sobre o modo de se avaliar diagnosticando as buscas e os resultados que se esperam das instituições de ensino, estabelecendo pistas para uma educação verdadeiramente democrática. Na compreensão

de Vitor Paro (2000), a falta de um conceito bem fundamentado de qualidade do ensino conduz e reforça concepções mais tradicionais e conservadoras, em que qualidade é passível de ser mensurada, fazendo-se presente apenas em estatísticas e estudos sobre políticas em educação. O valor de se acompanhar os resultados em educação e avaliação, bem assim a criação de critérios e indicadores de controle, são de grande importância. Esses dados, todavia, não podem ser analisados isoladamente. Olhar apenas acertos e erros em provas e testes tira do ser humano o seu caráter histórico-cultural e da educação a sua “finalidade de favorecer uma vida com maior satisfação individual e melhor convivência social”. (PARO, 2000, p.24).

Além de verificar a aprendizagem do aluno, tomando as decisões necessárias e reorientando ações, constatou-se que “a avaliação é uma reflexão sobre o nível de qualidade do trabalho escolar tanto do professor como dos alunos”. (LIBÂNEO, 1993).

Charles Hadji (2001) também concorda com a ideia de que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens, constituindo-se como prática que auxilia a aprendizagem e contribui para o sucesso do ensino. No seu entendimento, o ato avaliativo é um ato de comunicação e negociação, de confronto entre uma situação real e as expectativas relacionadas a esta situação. Estas expectativas são leituras orientadas da realidade, sendo julgadas e legitimadas dentro de um modelo que por si já é reduzido. Dessa perspectiva, deduz-se que o desempenho dos alunos e a percepção deste, por parte do professor, deverão depender do contexto em que eles se encontram.

O autor diz, ainda, que a avaliação formativa, que contribui para a regulação da atividade de ensino-aprendizagem, é considerada uma “utopia” difícil de ser alcançada, pois defronta algumas dificuldades, como: o uso social da avaliação para certificação, a criação de modelos ideais ou de excelência, o uso da avaliação como medida, presente até hoje nas instituições de ensino, a falta de uma base teórica, conceitual, cognitiva e afetiva, que oriente os professores e educadores na interpretação dos dados e informações coletados pelos instrumentos de avaliação, e a falta ou inexistência de adaptações às atividades de ensino após a interpretação dos resultados coletados.

No mesmo sentido, Hoffman (2001) explicita sua preocupação em superar o positivismo e as práticas classificatórias em avaliação. A finalidade é estabelecer uma prática avaliativa mais ética, compromissada com a aprendizagem e com a cidadania, mas que, ao mesmo tempo, respeite as diferenças. A autora propõe uma prática avaliativa mediadora ou formativa, mais voltada à ação, no sentido de ser mais reflexiva - por parte de professores e alunos - e de promover a melhoria da aprendizagem. Deste modo, as

perguntas que deveriam fazer são: qual o propósito de avaliarmos? Promover e aprovar ou favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento? O que queremos fazer? Acompanhar e intervir no aprendizado ou apresentar resultados? Como conduziremos o processo avaliativo? De forma negociada ou centrada no professor e em medidas?

Na reflexão de Demo (2005), a lógica avaliativa é sempre classificatória, comparativa e escalonar, e se utiliza de procedimentos lineares, simplificados e reducionistas, além de padronizadores. Já a democrática pressupõe relação pedagógica igualitária entre professor e aluno, o que não quer dizer internalizar o conceito de que a aprendizagem só se dá pelo prazer ou pelos interesses dos alunos. A aprendizagem requer esforço contínuo e dedicação sistemática, solicitando envolvimento pessoal.

Assim, avaliar o aluno em um só âmbito pode ser considerado ato reducionista, induzindo-se ao risco de proceder a uma rotulação do aluno, o que, certamente, não contribuirá muito para o seu desenvolvimento. Avaliar de modo mais qualitativo requer analisar as múltiplas dimensões da aprendizagem de um aluno. Para Jussara Hoffman (2001), essas dimensões englobam objetivos, conteúdos, atividades desenvolvidas e questões epistemológicas, com vistas a compreender como se processa a aquisição dos conhecimentos pelos alunos, inclusive, considerando o erro como necessário ao aprendizado.

Avaliar formativamente requer, portanto, considerar a articulação necessária entre práticas de ensino/metodologias e prática avaliativa; ou seja, requer considerar e articular estratégias de ensino-aprendizagem, oferecer atividades diversificadas, com diferentes graus de dificuldade, exigência e habilidades requeridas, considerando conhecimentos que os alunos já possuem, respeitando suas diferentes possibilidades de expressão e procurando elaborá-las de forma coerente aos objetivos, finalidades e necessidades, além de articulá-las às práticas avaliativas.

Mendes (2005) complementa essa ideia provocando a reflexão em torno de qual o tipo de avaliação é mais praticado no ensino superior - avaliação ou verificação? E propõe a tomada de algumas ações que possam orientar na adoção de uma prática de avaliação formativa. Entre estas ações, estão o abandono do uso da avaliação com uma prática autoritária, a modificação das metodologias utilizadas em sala de aula, o redimensionamento do uso e do conteúdo das avaliações, a mudança em razão dos resultados da avaliação e a busca por uma nova mentalidade em torno do ato avaliativo junto aos alunos, professores e comunidade acadêmica.

Outro ponto a considerar é que se tem de concordar com o fato de, em um sistema de controle e regulação da educação superior por parte do Estado, não há previsão de como fugir do modelo avaliativo adotado por ele. Segundo Afonso (2000), esse modelo avaliativo denominado “modelo de avaliação normativa”, que compara alunos de um mesmo grupo, confere à educação um caráter competitivo e seletivo, típico dos modelos de mercado. O autor também alerta para o uso do “modelo de avaliação criterial” por parte do Estado para controlar as instituições, do mesmo modo que o praticado no padrão normativo. O modelo de avaliação criterial funciona como no estalão normativo ao trazer uma centralização curricular e promover a competição entre as instituições de ensino superior, criando um “mercado educacional”.

Afonso (2000) destaca, ainda, o fato de, que, na avaliação de instituições e estabelecimentos de ensino por seus objetivos e em função de seu projeto político-pedagógico se consider uma avaliação pautada em um referencial “criteriado”, ou seja, a base para o conceito ou ideia de qualidade é definida no contexto organizacional das instituições de ensino, com arrimo nos órgãos de coordenação, direção, gestão pedagógica e comunidade, representando interesses das comunidades locais, que deveriam estar inscritos em seus projetos educativos, no lugar de promover uma padronização do conceito de qualidade. Trata-se, pois, de uma avaliação decorrente do projeto pedagógico de curso, considerada mais descentralizada e autônoma, que representa os interesses locais, mas que, se usada apenas de forma a promover um raque entre escolas e/ou instituições, em vez de promover uma real melhoria de seus projetos educativos, e, conseqüentemente, da qualidade da aprendizagem, é considerada como seletiva e competitiva tal qual a avaliação normativa.

Igualmente, Hoffmann (2006), ao refletir sobre o conceito de qualidade em educação, mensurada por meio da avaliação do ensino-aprendizagem, aponta os resultados de uma pesquisa feita entre jovens nos Estados Unidos pela pesquisadora Constance Kamii, em 1991, sobre o desenvolvimento do pensamento crítico. Os resultados dessa pesquisa mostram a desvinculação dos objetivos da escola tradicional em relação ao máximo de desenvolvimento que as pessoas podem alcançar, mostrando que a intersecção deles é muito pequena, ou seja, a coincidência entre os objetivos da escola tradicional e o desenvolvimento das potencialidades dessas pessoas é mínima. A maior parte dos resultados, onde não há essa intersecção, representa as respostas dadas em exames e provas apenas pela aprovação e/ou promoção.

Em outra pesquisa, esta realizada entre um grupo de professores municipais de Nova Petrópolis, Rio Grande do Sul, Hoffmann (2003) demonstra que foram estabelecidos paralelos do que poderia ser definido como qualidade na educação tradicional e em uma educação que promova o máximo do desenvolvimento dos seres humanos. A pesquisa mostra que qualidade e/ou sucesso definidos pela educação tradicional sucedem pela memorização, a conquista de notas altas, a obediência e passividade, enquanto a educação, que promove ao máximo o desenvolvimento das pessoas preza pela aprendizagem, a compreensão, o questionamento e participação de todos; ou seja, o ideal de qualidade varia conforme os objetivos pretendidos para a educação.

Além de se considerar quais os pontos a serem avaliados e, portanto, quais as habilidades e competências necessárias a uma educação de qualidade, deve-se também levar em conta o uso da avaliação como prática que não se resume à aplicação de exames e que não se torna apenas classificatória, trazendo significações de poder e exclusão social. Sobre isso, Luckesi (2008, p.166) exprime que:

A avaliação da aprendizagem necessita, para cumprir o seu verdadeiro significado, assumir a função de subsidiar a construção da aprendizagem bem-sucedida. A condição necessária para que isso aconteça é de que a avaliação deixe de ser utilizada como recurso de autoridade, que decide sobre os destinos do educando, e assuma o papel de auxiliar o crescimento.

Em estudos sobre a avaliação no ensino superior, Dias Sobrinho (2008) adverte do fato de que a finalidade maior da educação superior deveria ser a formação para a vida em sociedade, preparando os seres humanos para uma vida social mais justa, solidária, digna, mais elevada material e espiritualmente, desenvolvendo ou consolidando a cidadania. Com efeito, tudo na educação interessa ao ato avaliativo, pois cada um dos aspectos analisados há de ser compreendido conjuntamente, pois são ligados entre si. Com isso, o autor visa aos sentidos essenciais das estruturas, dos programas e da própria prática educativa, lembrando sempre que, em educação, o foco deve ser o da formação da pessoa humana para uma vida em sociedade que seja mais justa e solidária.

Complementando essa linha de pensamento, Benigna Villas Boas (2005) ressalta o papel da Universidade como espaço de formação da cidadania. Esta é entendida como aquela fundada no conhecimento e desenvolvida por meio do trabalho pedagógico nos diversos cursos, disciplinas e atividades desenvolvidas pela Universidade. A parceria entre alunos e professores; a necessidade de planejamento e o tratamento conferido à avaliação nos cursos de formação de profissionais da educação, assim como o papel desempenhado

pelos exames externos, são pontos que devem ser considerados para a articulação entre a avaliação e o trabalho pedagógico.

A autora defende, ainda, a adoção de uma avaliação formativa que visa à promoção da aprendizagem do aluno, do professor e o desenvolvimento das instituições e dos cursos, portanto, atrelada a objetivos que norteiam os conteúdos e os métodos utilizados para o alcance das metas fixadas pelo projeto pedagógico de curso; ou seja, há uma interligação da avaliação com os objetivos - um determina o outro, na medida em que os resultados alcançados servem à revisão daquilo que havia sido planejado ou estabelecido.

Pedro Demo (2002) leciona que a educação deve ter a pretensão de privilegiar a qualidade política por meio da qualidade formal, desenvolvendo o “saber pensar para melhor intervir” na realidade, quebrando com a condição de “massa de manobra” a qual as pessoas estão submetidas. Caso contrário, a oferta de educação será sempre de “oferta pobre para o pobre”. O autor complementa a ideia, dizendo que, por se estar inserido numa sociedade capitalista, marcada pela competitividade, comparação e exclusão, não há como fugir do “pano de fundo social” onde se está inserido, ou seja, “não há contexto histórico neutro”, portanto, não há como negar o pano de fundo classificatório de que faz parte o ato avaliativo, reflexo da estrutura social. A ideia de garantir a aprendizagem já é classificatória, na medida em que é considerada de grande relevância para a sociedade.

Para o autor, ante a realidade, não se pode dizer que a sociedade promete a igualdade, porém se pode somente promover “estratégias de equalização de oportunidades”.

Seguindo o mesmo raciocínio, Isabel da Cunha (1999) exprime que as decisões pedagógicas, as concepções de sociedade, de aluno e de ensino, o papel do professor, a organização do currículo e as definições dos critérios e das finalidades para a avaliação não se circunscrevem à Universidade, como uma estrutura micro, mas refletem os valores de uma estrutura macro que é a sociedade.

Já Maurice Tardif (2008) lembra que a formação das competências é essencial, porém, o ensino universitário não deve se limitar a elas, pois busca elevado padrão intelectual e científico, na ordem dos conhecimentos e do saber. Desta forma, não deve também se limitar ao reducionismo positivista, mas ter em mente a noção de que, como formação que se pretende científica, deverá estar sempre aberta às mudanças e críticas.

Maria Regina De Sordi (2005) também chama a atenção para o fato de que na maioria das vezes, a avaliação serve de mecanismo de exclusão, controle e competição, no

lugar de significar mecanismo fundamental para a inclusão, a cooperação e a autonomia. Na compreensão da autora, o uso de documentos oficiais e também legais, das diretrizes curriculares, políticas institucionais, reuniões de colegiados de curso e projetos pedagógicos de curso não apresentam mudanças qualitativas na organização do trabalho docente para uma ressignificação dos fenômenos de ensinar, aprender e avaliar.

Ressignificar a avaliação em todas as suas dimensões depende do compromisso de todos os agentes envolvidos na educação, sejam eles órgãos institucionais ou o professor mediado por uma visão de educacional que considere mais a ação concreta do que o discurso, de acordo com Olenir Mendes (2005). Para a autora, um enfoque de avaliação formativa, com um novo paradigma, aponta para uma prática avaliativa mais consciente por parte dos professores, na qual eles possam compreender os limites e possibilidades de se avaliar sob a perspectiva da sociedade. Essa nova prática avaliativa deve ser compreendida como prática investigativa, em vez de classificatória, cuidando para que os aspectos formativos se sobreponham aos traços técnicos e promovendo o pleno desenvolvimento dos alunos, para, quiçá, possibilitar a formação e posterior execução de políticas públicas em educação.

Por isso, o projeto pedagógico de curso deve ser analisado, se possível, junto aos planos de ensino e de aula como instrumentos de um planejamento e de formação da Universidade que se quer, em cuja formulação se destacam a relação entre o trabalho humano e a necessidade de um planejamento participativo, que considere, não somente, os aspectos conceituais e também legais, mas a organização curricular e os aspectos operacionais também (MINGUILI e DAIBEM, 1996).

No texto *Da avaliação da aprendizagem à Avaliação Institucional: aprendizagens necessárias*, De Sordi e Ludke (2009) abordam a importância dos saberes que transitam em torno da avaliação da aprendizagem, para o trabalho docente. Os autores defendem a posição de que a aprendizagem deve articular os três níveis de avaliação: a do ensino-aprendizagem, a institucional e a dos sistemas escolares. Essa articulação poderá qualificar melhor os docentes a participarem da constituição e da execução do projeto pedagógico de curso e, de forma indireta, a melhorar a aprendizagem dos alunos. Eles alertam para a noção de que

Certamente esta aprendizagem necessita ser incluída desde logo nos processos de formação docente para promover mudanças na cultura escolar, sobretudo no tocante à avaliação. Esta aprendizagem de viver, colaborativamente, um projeto implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias. Mostra-se indispensável para o monitoramento dos avanços do projeto pedagógico e, por

consequente, é fenômeno do qual não se pode afastar, se quisermos falar, com propriedade, de uma escola comprometida com a aprendizagem das crianças. (De SORDI; LUDKE, 2009, v. 14, p. 316)

Observa-se que pesquisas e estudos com a temática da avaliação na educação superior já foram feitas por vários autores. Chaves (2003), em artigo de sua autoria, buscou pesquisar concepções e práticas de avaliação da aprendizagem realizadas pelos professores da educação superior e suas repercussões na sala de aula sob a óptica dos alunos. O intento da investigação era responder quais os princípios norteadores da prática pedagógica de professores universitários, tendo em vista uma formação profissional de qualidade. Dentro dessas práticas pedagógicas, foram incluídas questões sobre a avaliação, como: que procedimentos de avaliação se apresentam mais específicos e pertinentes ao ensino superior? Seria possível trabalhar neste nível de ensino com uma avaliação coerente, contínua e crítica?

A constatação apontada pelo estudo foi a de que, apesar, de as práticas avaliativas no ensino superior ocorrerem numa relação entre adultos, isto não quer dizer que elas não estejam permeadas por vínculos de poder, discriminação, exclusão, mecanismos de controle e ausência de critérios para avaliar. O estudo nos alerta, também, para o fato de que, como a maioria dos professores não possui formação para questões didático-pedagógicas, eles continuam a repetir as mesmas práticas avaliativas da época em que foram alunos, desconsiderando as mudanças ocorridas no mundo, os objetivos do ensino e da aprendizagem, o perfil de formação estabelecido e a metodologia utilizada em sala de aula.

A autora sinaliza a necessidade de ultrapassarmos as práticas avaliativas de verificação para a certificação e buscar resultados que promovam a mudança, no lugar de se constituírem resultados por si mesmos. Ela defende a elaboração de uma proposta de avaliação baseada em três pontos. O primeiro passa pela definição de um modelo de avaliação baseado em uma teoria epistemológica ou filosófica e pedagógica. Já o segundo diz respeito a uma coleta de dados que seja fidedigna à realidade e dê retorno a todos os implicados no processo educativo. E o terceiro ponto propõe coerência entre objetivos propostos, entre a natureza da relação pedagógica e entre os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação.

Joe Garcia (2009), em um artigo sobre *Avaliação e aprendizagem na Educação Superior*, faz uma análise teórica, tendo como base um conjunto de pesquisas sobre avaliação no ensino superior, das relações entre a avaliação e a aprendizagem dos alunos

de cursos universitários. Inicialmente, o autor nos lembra das transformações ocorridas na sociedade contemporânea, marcada por mudanças culturais, sociais, econômicas e políticas, que demanda também mudanças na universidade. Dentre as principais mudanças demandadas e desafios a se enfrentar pelas universidades, estão o redesenho de seus currículos e a revisão das práticas avaliativas adotadas pelos professores nos cursos de ensino superior. O autor lembra, ainda, que o modo como se avalia no ensino superior reflete as escolhas pedagógicas dos professores, as diretrizes curriculares de cursos e a cultura organizacional da instituição de ensino superior. A principal contribuição do estudo foi estabelecer a relação entre prática avaliativa e a aprendizagem dos alunos.

De acordo com o mesmo estudo, as práticas avaliativas determinam e influenciam o modo como os estudantes organizam seu tempo de estudo, atribuem prioridades e significado às atividades acadêmicas e estabelecem rotinas. A forma como os alunos estudam e aprendem está diretamente ligada à maneira como são avaliados; ou seja, a avaliação que requer apenas memorização e reprodução de informações solicita abordagens e metodologias de ensino voltadas a esse objetivo. A avaliação que trabalha o entendimento, a interpretação e a análise crítica, vai requerer metodologias e abordagens de ensino-aprendizagem mais processuais e formativas. Com supedâneo em várias pesquisas realizadas, o autor destaca as práticas avaliativas utilizadas pelos professores universitários que influenciam, não somente, os desempenhos dos estudantes, mas também influenciam suas atitudes em relação à aprendizagem. Refere-se, também às expectativas em torno da avaliação, o que espera dos alunos, o que acha que devem alcançar e o desempenho aguardado, estilo de redação de cada um, suas respostas e modos de desenvolver o pensamento e o discurso.

Por fim, também aduz à cultura organizacional ou do curso como influenciadora do desempenho dos alunos. Conclui que não se trata apenas de se desenvolver melhor técnica ou metodologia de aprendizagem, mas também, de investigar melhores e mais proveitosas formas de aprendizagem pelos alunos, ou de ensino pelos professores, ou, segundo Anastasiou (2007), melhores formas de “ensinagem”. Esse termo é utilizado pela autora para definir uma situação de ensino que implique necessariamente aprendizagem, e em que a relação de parceria entre professor e aluno seja condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação dos alunos. Consoante expressa Léa Anastasiou (2007, p.4), o termo “ensinagem” indica:

[...] uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de

parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula.

Embora De Sordi e Ludke (2009) e Chaves (2003) tenham desenvolvido pesquisas que apontem a necessidade de se relacionar e articular os objetivos, o perfil de formação, as habilidades a serem desenvolvidas, as metodologias de ensino e a avaliação do ensino-aprendizagem na contextura de uma proposta de projeto pedagógico de curso, que tenham bem definidas as concepções filosóficas e pedagógicas para a constituição de uma sociedade melhor, além de articulá-los aos objetivos institucionais e dos sistemas escolares, faltam pesquisas e estudos que verifiquem se, de fato, existe articulação entre os elementos constitutivos do projeto pedagógico de curso, os objetivos da instituição de ensino superior e a avaliação do ensino-aprendizagem.

Sabe-se que, observar se há essa articulação é imprescindível, pois, como a avaliação está pautada por objetivos, deve-se lembrar, ainda, que, de acordo com Viana (2000), para cada decisão corresponde um tipo de avaliação, sendo que a importância da decisão está ligada ao significado da mudança que se pretende, demandando, assim, um contexto de mudança social planejada, que pode começar pelo projeto pedagógico do curso e por uma boa execução dele. Além das concepções, objetivos e métodos que orientam a avaliação da aprendizagem, deve-se também considerar que, para garantir a autonomia universitária e o financiamento do ensino, Shiroma (2000) atesta que o Estado mantém o controle dessas organizações por meio de credenciamento de cursos, diretrizes curriculares e avaliação permanente dos cursos de graduação e pós-graduação; ou seja, falar de avaliação requer observar todos esses aspectos, pois estão implicados uns com os outros.

Deve-se, ainda, considerar o fato de que, no âmbito de uma tendência mundial, os sistemas de ensino adotaram as avaliações em larga escala para mensurar e direcionar as ações de suas políticas e de suas instituições de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Embora esta não seja uma prática recente, nos últimos anos evidencia-se o empenho com vistas à divulgação, uso e incorporação desses dados no cotidiano das instituições de ensino, influenciando suas práticas, sobretudo a avaliação do ensino-aprendizagem.

Por conta dessas políticas, as instituições de ensino de todo o Brasil concentram esforços na implantação de uma cultura de melhoria da qualidade e da excelência do ensino mediante análise dos resultados de provas, como a Prova Brasil, ENEM e ENADE

¹²para o alcance das metas educacionais fixadas pelo País e para um maior monitoramento da aprendizagem pelos sistemas de ensino nos âmbitos federal, estadual, distrital e municipal, além de um norteamento de políticas públicas e educacionais.

Esses novos modelos avaliativos, surgidos na década de 1980, passam a considerar poder e conflito no currículo, questionando-se sobre os motivos de se avaliar e os pontos a serem avaliados. Essa nova ideia de avaliação passa a evidenciar as implicações sociais e educacionais do rendimento escolar, conclamando a todos – instituições de ensino e sociedade em geral - a responsabilizarem-se e assumirem seus papéis em razão dos resultados obtidos, participando e intervindo de modo mais eficiente junto aos problemas detectados.

Na contextura dessas políticas, foi criado pela Lei 10.861, de 14 de abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, que tem por finalidade a melhoria da qualidade da educação superior, com orientação para o crescimento de sua oferta e o permanente aumento da sua eficácia e efetividade institucionais e acadêmicas, e principalmente, o aprofundamento de compromissos e responsabilidades sociais, por meio da valorização de sua missão pública e da promoção de valores democráticos, como respeito à diversidade, à diferença e à autonomia e identidade institucionais. Compõem o SINAES a avaliação das instituições, a avaliação dos cursos de graduação e o desempenho dos estudantes.

Para a avaliação desses componentes, o SINAES considera aspectos como o ensino, a pesquisa, a extensão, a responsabilidade social, o desempenho dos alunos, a gestão da instituição, seu corpo docente, suas instalações físicas, entre outros aspectos. Os instrumentos que complementam esta coleta de dados sobre os cursos de graduação das diversas instituições de ensino superior, públicas e privadas, são a autoavaliação, a avaliação externa, a avaliação dos cursos de graduação, os instrumentos de informação (censo e cadastros) e o ENADE. Com fundamento nos dados coletados, é possível verificar a qualidade de cursos e instituições de educação superior de todo o País, para uma orientação acadêmica mais efetiva e melhor eficácia da instituição avaliada. Os resultados também servem de base aos pais, aos alunos, às instituições e aos governos

¹² São avaliações para diagnóstico, em larga escala, desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). A Prova Brasil objetiva avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional brasileiro com testes padronizados e questionários socioeconômicos aplicados no quinto e nono anos do ensino fundamental e no terceiro ano do ensino médio. O Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) tem o objetivo de avaliar o desempenho do estudante ao fim da escolaridade básica. Podem participar do exame alunos que estão concluindo ou que já concluíram o ensino médio em anos anteriores. Já o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) avalia o rendimento dos alunos dos cursos de graduação, concluintes, em relação aos conteúdos programáticos dos cursos em que estão admitidos.

quanto às decisões a serem tomadas, no sentido de uma elaboração de políticas públicas para a melhoria da qualidade da educação ofertada por estes cursos, e de uma participação mais ativa de todos os agentes envolvidos nesta melhoria.¹³

Essa política avaliativa acredita que a existência de um projeto pedagógico de curso com elementos definidos, constituídos, estruturados e bem articulados entre si - bem como a ativa participação de todos os membros da comunidade acadêmica em sua feitura - são indicativos da qualidade e do bom desempenho dos cursos e das instituições. Esses fatores também poderiam ser influenciadores de uma maior autonomia das instituições de ensino superior.

Como se pode ver, a própria avaliação institucional perpassa a avaliação do ensino-aprendizagem e a constituição de um projeto pedagógico de curso articulado, que conte com a participação de todos os envolvidos não somente em sua constituição, como também em seu acompanhamento e execução. Professores, alunos, funcionários e a sociedade como um todo devem ter acesso ao projeto pedagógico dos cursos de graduação. Devem conhecer o tipo de profissional que a Universidade e que cada curso pretende formar, as exigências feitas aos alunos e futuros alunos, quanto aos conteúdos e disciplinas que serão ministrados. Devem ter consciência das habilidades e competências obtidas ao longo do curso, e, principalmente, conhecer as metodologias para aprender e o que lhes está sendo solicitado ao serem avaliados.

Conhecer como se sucede a constituição de um projeto pedagógico de curso, desde o seu processo de elaboração até a sua aprovação, os conceitos, a filosofia e a ideologia embutidas nele, os dispositivos legais que os apoiam, seus principais elementos constitutivos e a articulação deles com a avaliação do ensino-aprendizagem é o que se fará no próximo capítulo. A sugestão dos cenários em torno dos significados assumidos pela avaliação no ensino superior e dos processos de constituição de um projeto pedagógico de curso ajudará a compreender e buscar respostas às questões propostas pela investigação ora sob relatório.

¹³ Fonte: http://portal.mec.gov.br/index.php/?id=12303&option=com_content&view=article. Último Acesso: 28/01/13.

3 PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO: AS IDAS E VINDAS DA TRAJETÓRIA

O que vale na vida não é o ponto de partida e sim a caminhada. Caminhando e semeando, no fim terás o que colher. (CORA CORALINA)

Falar sobre projeto pedagógico de curso significa refletir sobre as finalidades da educação e do ensino. Envolve, também, a explicitação do papel social desempenhado pela educação, a definição de onde se quer chegar, das formas de agir e de operacionalizar os objetivos pretendidos. Significa preparar uma teia de crenças, valores, convicções e conhecimentos, em uma contextura social e política para assumir um compromisso pedagógico, que também se traduz numa obrigação política.

Compreende-se que a seleção dos valores que serão consolidados em pressupostos teóricos e metodológicos para a constituição de um projeto educativo deverá ser fruto da análise do contexto no qual se encontra o curso, em busca e esforço coletivos. Assim, a constituição de um projeto escolar resultará de uma vontade política, uma ação consciente, organizada e coletiva, em vez da mera produção de um documento. Para Veiga (2003), a formulação de um projeto pedagógico de curso configura-se pela busca de unicidade entre teoria e prática; por umas ações conscientes e organizadas da instituição de ensino; pela participação e reflexão coletivas; e pela articulação entre comunidade e instituição escolar. A consecução dessas ações, ainda consideradas um ideal na educação, poderiam render aos cursos e à sociedade uma formação com mais qualidade.

Neste capítulo, prosperam as discussões em torno da avaliação, do ensino-aprendizagem no ensino superior e de sua articulação com os demais elementos constitutivos dos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC e com o Plano de Desenvolvimento Institucional. Deve-se ter em conta a importância de relacionar esses três pontos - avaliação do ensino-aprendizagem, elementos constitutivos dos Projetos Pedagógicos de Cursos e objetivos contidos no Plano de Desenvolvimento Institucional.

3.1 Plano de Desenvolvimento Institucional e Plano Pedagógico Institucional da UFC: quais a missão, os princípios institucionais e os objetivos pretendidos pela UFC?

O Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI é um documento elaborado pelas instituições de ensino superior – IES e contém a missão e os objetivos institucionais. Trata-se de um documento que traça as estratégias de atuação da IES mediante o estabelecimento de metas e ações que visem à consecução dos objetivos traçados. Sendo o PDI um documento elaborado coletivamente, e tendo a UFC vivenciado recente expansão de seus cursos e vagas, distribuídos por seus *campi*, foi que a comunidade acadêmica, arrimada na análise dos dados e das experiências vivenciadas com a execução das ações do PDI anterior (gestão 2007-2011), reformulou suas ações, aprovando, em 2012, o PDI, em conformidade com as metas do Plano Nacional de Educação (PNE 2011-2020) para a Educação Superior, com vistas a aumentar a eficiência e a expansão da Universidade¹⁴. O novo Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado em 13 de dezembro de 2012, vigera entre os anos de 2013 a 2017, e como instrumento de planejamento e gestão, traz o perfil institucional e um breve histórico da universidade. Também estão presentes nele a expansão da universidade, sua atuação estratégica, gestão institucional, infraestrutura e organização acadêmica. Além de fundamentar-se no PNE (2011-2020), o PDI também considera o que está definido no Programa Educação Superior do Plano Plurianual do Governo Federal para 2012/2015 e no Plano Nacional de Pós-Graduação.

A atuação estratégica da Universidade Federal do Ceará, prevista no PDI, consiste no desenvolvimento de atividades que abrangem o ensino, a pesquisa, a extensão e a assistência em todos os *campi* da UFC, localizados na Capital, Fortaleza, e noutros locais do Estado do Ceará.

A oferta das atividades de ensino, pesquisa, extensão e assistência a todo o Estado do Ceará busca o cumprimento da missão institucional que, de acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (UFC, 2012, p.77), *é a de formar profissionais da mais alta qualificação, gerar e difundir conhecimentos, preservar e divulgar os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará, do Nordeste e do Brasil*. Assim, a missão da UFC explicita o compromisso de resolver os problemas locais sem esquecer o caráter universal de sua

¹⁴ UFC. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Fortaleza: UFC, 2012.

produção, consubstanciados pelo lema “*O universal pelo regional*”, idealizado pelo fundador da Universidade, professor Antônio Martins Filho.

A formação do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI foi feita em consonância com o Plano Pedagógico Institucional – PPI, intitulado no PDI como Plano Pedagógico Institucional, que traz os princípios, os valores e as concepções de homem, sociedade e educação concebidos pela UFC.

A Universidade tem como princípios filosóficos universais a ética e a educação (UFC, 2007, p.5). A ética para a Universidade, de acordo com o Plano Pedagógico Institucional - PPI, página 5, se constitui e se consoma na educação, caracterizando-se pela busca do sentido de tudo o que a todos cerca, do sentido de tudo o que há na realidade à volta de cada um. Essa realidade é marcada pelas desigualdades sociais e econômicas, pela exclusão e resignação das pessoas perante os fatos e acontecimentos. Portanto, ética e educação servem de reflexão crítica destinada à busca de critérios que permitam as pessoas conduzirem suas vidas com dignidade e liberdade, conscientes de que os seus mundos históricos são fruto de suas ações. De acordo com o Plano Pedagógico Institucional – PPI (UFC, 2007, p. 7),

A educação é um espaço privilegiado de conquista da liberdade. Aliada com outras práticas sociais, a educação, numa perspectiva histórico-crítica, tem o papel insubstituível de mediação, buscando, entre suas atribuições, a articulação entre a teoria e a prática, a relação entre o saber científico e a vida cotidiana, bem como a relação entre a ação local e a percepção global da realidade.

De efeito, a educação recobra um conceito formativo, que busca integrar os saberes, a prática e o mundo do trabalho, numa visão sistêmica que permita o acesso crítico aos conhecimentos para o exercício pleno da cidadania, integrando a formação acadêmica à formação geral e superando as desigualdades entre o conhecimento científico e a realidade.

Os outros princípios que fundamentam a UFC são a solidariedade, o crescimento sustentável e a justiça social. O seu Plano Pedagógico Institucional – PPI, é embasado nos valores de uma universidade pública e gratuita, autônoma, com uma gestão democrática, de qualidade, de cidadania e pluralidade, de humanismo, respeito aos direitos humanos e ao meio ambiente, e no reconhecimento das minorias.

A concepção de sociedade da UFC, delineada no PPI, página 16, está coerente com uma “visão pluralista e universalista de mundo, na qual devem prevalecer o respeito ao meio ambiente e aos homens, a tolerância, a ética, a justiça social e a igualdade de

oportunidades”, a fim de garantir o desenvolvimento pleno, produtivo e satisfatório de todos, sem qualquer discriminação.

Para tanto, de acordo com o PDI (UFC, 2007, p. 73 e 78), a Universidade deve contribuir, por meio de suas atividades de ensino, pesquisa e extensão, com a transformação da sociedade, tornando-a mais livre e justa. Esta é sua função social. Libâneo (1993) corrobora essa ideia e defende a noção de que a formação de pessoas conscientes, críticas e bem preparadas profissionalmente, de forma a modificarem o meio onde vivem, pressupõe o domínio dos conteúdos e uma boa preparação profissional dos alunos.

A concepção de ser humano da UFC, retirada do PPI, páginas 18 e 19, inspira-se nas ideias do bem e da justiça, investigando a significação da vida humana e preocupando-se com a formação integral de seus alunos, acreditando no primado das pessoas sobre as coisas e reconhecendo-se como espaço do diálogo entre os saberes, respeitando as diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais.

Portanto, a UFC considera, segundo o PPI, página 20, que a produção e preservação do conhecimento devem estar a serviço da sociedade, e que é sua responsabilidade perante as gerações futuras garantir a transmissão desses saberes, os quais devem estar sempre atualizados de acordo com as demandas da sociedade.

Tendo como base os princípios e as concepções de homem, sociedade e educação, delineados pelo PPI e considerados “valiosos condutores do progresso institucional, constituindo-se também em instrumentos de uma conduta de respeito aos mais elevados valores humanos e sociais” (PROJETO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, 2013, p.77), foram estruturadas as ações e os objetivos estratégicos, que orientarão a UFC dos anos de 2013 a 2017. Essas ações e objetivos foram fundamentados em 16 princípios, retirados do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, páginas 77 a 83, e reproduzidos na sequência:

- autonomia universitária, gestão democrática, gratuidade do ensino público e compromisso social;
- sintonia com os anseios da sociedade;
- afirmação da identidade institucional;
- planejamento participativo, descentralização e avaliação continuada;
- construção de uma universidade de valores;
- consolidação de uma universidade inovadora;
- compromisso com a tolerância;
- respeito às especificidades das diferentes áreas do conhecimento;
- incentivo à cooperação;

- valorização dos recursos humanos;
- gestão compartilhada e orientada por parâmetros acadêmicos;
- modernização e ampliação da infraestrutura institucional;
- busca da excelência acadêmica;
- consolidação da inserção internacional;
- expansão com sustentabilidade, equidade e justiça social e
- promoção da inclusão social.

De acordo com o PDI, página 87, os objetivos, as ações e as estratégias que a comunidade acadêmica percebeu como sendo adequadas à UFC foram organizados e separados em quatro grandes eixos – Ensino, Pesquisa, Extensão e Gestão. Desses quatro eixos, destaca-se o eixo 5. *1 - Ensino e Aprendizagem* - por ser aquele que possui maior ligação com o objeto desta pesquisa. Dos dois programas inventariados por esse eixo, frisou-se o subitem 5.1.1 *Programa 1 - Melhoria da Qualidade do Ensino*, página 87, do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI. O programa 1 pretende melhorar a qualidade do ensino por meio do acompanhamento da avaliação institucional, da proposição de novas metodologias de ensino-aprendizagem, da promoção e consolidação da formação para a docência no ensino superior, do incentivo ao protagonismo estudantil, da prestação de assistência estudantil e da melhoria do ensino no âmbito dos hospitais.

No entendimento de Luckesi (2011), a educação tem a finalidade de subsidiar o desenvolvimento humano, que, de modo intencional, se configura por definições filosóficas, políticas e didáticas, em que o projeto pedagógico serve, ao mesmo tempo, como direção da prática educativa e como critério para a avaliação. Ainda de acordo com o mesmo autor, as metas da prática educativa são os parâmetros para a atribuição de qualidade à aprendizagem. Por meio dos princípios institucionais, é possível perceber as intenções educativas da universidade e identificar as concepções e os pressupostos que servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem de cada um de seus cursos de graduação.

Assim, entende-se que os princípios e os objetivos institucionais norteiam o estabelecimento dos objetivos, do perfil profissional de cada curso, das competências e habilidades requeridas aos alunos, das metodologias necessárias ao ensino e à aprendizagem e dos processos avaliativos. Como, no entanto, o foco deste experimento está na avaliação do ensino-aprendizagem, presente nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC, fez-se um recorte daqueles objetivos que traduzem melhor o propósito, tendo-se destacado, no seguimento, seis objetivos, retirados do Plano

Pedagógico Institucional, páginas 14 e 15, como aqueles que, de modo mais claro, norteiam a constituição dos projetos pedagógicos.

- 1 assegurar a excelência na qualidade da oferta do ensino de graduação e de pós-graduação, através de um projeto político-pedagógico que incorpore novos paradigmas e que estimule a participação docente, discente e técnico-administrativa, a articulação com a pesquisa e a extensão e a integração com a sociedade;
- 2 promover a extensão e valorizar através de sua preservação e difusão, as manifestações culturais e artísticas, por meio de um processo que articule o ensino e a pesquisa e que seja capaz de contribuir para uma relação transformadora entre universidade e sociedade;
- 3 implantar currículos flexíveis e metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, sintonizadas com a sociedade da informação e que ajudem nos processos formativos, tendo em vista a aprendizagem de qualidade e o comprometimento dos estudantes com a instituição e com a sociedade que a financia;
- 4 formar profissionais competentes e habilitados ao pleno desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e participação;
- 5 inserir-se na realidade regional e brasileira, colocando a ciência e a tecnologia a serviço da comunidade, orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do bem;
- 6 acompanhar, incentivar e apoiar o estudante em suas múltiplas demandas, no decorrer de toda a sua trajetória acadêmica, através de ações efetivas nas áreas social, cultural, técnico-científica, esportiva, política e de saúde.

Foi com base na observação dos elementos constitutivos dos projetos pedagógicos dos cursos que se pôde verificar se o atendimento a esses seis objetivos institucionais reunidos no PPI (responsáveis por indicar aos cursos o conceito de qualidade pretendido pela Universidade), era honrado ou não.

Os princípios institucionais, compreendidos no PPI, são responsáveis por definir os princípios norteadores dos cursos de graduação da UFC. Com espaldo neles e nos princípios norteadores de cada curso, a Universidade e cada um dos cursos delimitam

seus objetivos, ações e estratégias para atingi-los. Esses princípios regem os objetivos de formação de cada curso de graduação, o perfil de alunos que deverão ser formados pela Instituição, as habilidades desenvolvidas nos alunos para que atuem no mercado e na sociedade e, conseqüentemente, as metodologias e a avaliação utilizadas pelos professores.

Pontos necessários ao estudo, também, foram o conhecimento do conceito de projeto pedagógico e a relação que há entre os princípios e os objetivos institucionais, além do percurso de sua aprovação pela comunidade acadêmica, antes do início de sua execução.

3.2 Projeto pedagógico de curso: conceito, concepção e constituição

Luckesi (2008, 2011); De Sordi (2005); Veiga (2007) e Villas Boas (2005) contribuem com os estudos sobre projeto pedagógico de curso, suas concepções e elementos, princípios e finalidades políticas, sociais e pedagógicas e adequação ao ensino superior.

Na compreensão de Ilma Passos Alencastro Veiga (2007), em seu sentido etimológico, a palavra latina *projectu* que significa lançar adiante, consiste no ato de planejar, naquilo que se tem a intenção de fazer. O projeto político-pedagógico é político porque representa interesses coletivos, sociais e educacionais de formação de um tipo de homem para determinada sociedade e é pedagógico por definir ações educativas para a consecução destes objetivos. Para a feitura de um projeto pedagógico de curso são necessários uma teoria pedagógica viável e um domínio teórico-metodológico, para que seja possível concretizar as concepções assumidas, os objetivos propostos e solucionar os problemas do cotidiano.

Segundo a autora, todo projeto pedagógico é, obrigatoriamente, político, pois não há como ser apolítico se todos se inserem em um meio social. Durante a constituição de um projeto pedagógico, devem-se considerar alguns pontos que servem à formulação de questões utilizadas na reflexão sobre os pressupostos filosóficos, sociológicos e epistemológicos dos cursos. Essas encontram-se reunidas na tabela 3.

Tabela 3 – Pressupostos filosóficos, sociológicos e epistemológicos que baseiam a elaboração de um projeto pedagógico de curso

Fundamentos filosóficos e sociológicos	Fundamentos epistemológicos
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Contexto social, político, econômico e cultural em que está inserido o Curso ✓ Concepção de homem ✓ Valores formativos ✓ Significado de cidadania e como o curso a vivencia ✓ Centro do processo educativo (professor, aluno, conhecimento?) ✓ Como o curso responde às demandas sociais ✓ Papel do curso diante de outros espaços de formação 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Papel do professor na construção do conhecimento ✓ Como construir o conhecimento ✓ Como construir o conhecimento de forma processual ✓ Definição dos conteúdos (essenciais e complementares) ✓ Participação do aluno na organização dos programas escolares ✓ Concepções de conhecimento, ensino e aprendizagem, currículo e avaliação

Fonte: Adaptado de Veiga (2007), em *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*.

Acredita-se que um projeto pedagógico de qualidade, de acordo com Veiga (2007), tem como características: nascer de um processo participativo, que promova uma organização do trabalho pedagógico, livre de conflitos e baseada na participação, na solidariedade e na autonomia de todos; compromissada com a formação cidadã. Para sua realização, ele deverá surgir da própria realidade de cada curso, a fim de propiciar condições de ação e avaliação para a sua contínua elaboração.

Carneiro (2009), na obra *Pedagogia do Testemunho*, narrando a reconstituição do projeto político pedagógico de uma instituição privada de ensino, reporta-se à necessidade de renovar o projeto pedagógico, com suas etapas de elaboração, esclarecendo pressupostos filosóficos, políticos e práticos de uma metodologia que sirva de “aporte a uma ação pedagógica emancipadora.” Na elaboração desse projeto pedagógico, são recuperadas a história da instituição e os valores, atitudes e procedimentos propagados ao longo dos anos, que significam também a história de vida das pessoas e da própria instituição. Em seguida, é feito um diagnóstico da instituição, trazendo à tona questões relacionadas com a realidade vivenciada naquele momento e o ideal de educação almejado.

A obra refere-se, ainda, aos fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos pretendidos pela instituição a que se vincula o projeto pedagógico, seguido da elaboração dos objetivos e de seus princípios norteadores.

É interessante destacar esta descrição para perceber o elo entre a definição destes fundamentos ético-políticos, epistemológicos e didático-pedagógicos e o modelo de avaliação a ser adotado pela Instituição, considerando, também, elementos como a competição, a motivação, a classificação, a exclusão e a excelência acadêmica como valores que intensivamente estão presentes no mundo de hoje, e que influenciam sobremaneira os valores, modelos e práticas avaliativas das instituições de ensino. Igualmente, importante é perceber-se a relação necessária entre cada elemento do projeto pedagógico, de forma a contribuir para uma avaliação do ensino-aprendizagem que, além de propiciar excelência acadêmica, possa testemunhar os valores almejados pelas instituições de ensino.

De Sordi (2005) defende a constituição e arquitetura de um projeto pedagógico novo, no sentido de compreender um modo de agir e pensar pedagógicos diferenciados em tempos de mudanças sociais aceleradas. A elaboração do projeto político pedagógico no ensino superior requer currículos flexíveis, experiências de ensino diversificadas, articulação entre teoria e prática, tentando evitar o prolongamento desnecessário dos cursos e devendo incentivar a autonomia intelectual e profissional dos educandos.

Além de todos esses pressupostos, sabe-se que a constituição de um projeto pedagógico deve seguir as orientações presentes nos documentos oficiais, elaborados e aprovados pela Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, tidos como referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação, prevendo alguns itens que devem compor, não somente as Diretrizes Curriculares de cada Curso, mas, que também devem fazer frente ao próprio projeto pedagógico de cada curso¹⁵. Estas orientações explicam que as diretrizes específicas para cada curso devem cobrir o perfil do formando/egresso/profissional, as competências e habilidades, as habilitações e ênfases, os conteúdos curriculares, a organização do curso, os estágios, as atividades complementares e o acompanhamento e avaliação permanentes dos cursos, auxiliando-os na elaboração e constituição de seus projetos pedagógicos.

¹⁵ A Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, do Ministério da Educação, aprovou o parecer CNE/CES nº67, de 11/03/03, que trata dos referenciais para as Diretrizes Curriculares Nacionais dos Cursos de Graduação. Estes referenciais oferecem orientações às Diretrizes Curriculares específicas para cada Curso, detalhando conteúdos e especificidades de cada área, auxiliando instituições de ensino superior na feitura de seus projetos pedagógicos de cursos. A consulta às Diretrizes Curriculares para cada curso de graduação e às Orientações Gerais aos Cursos de Graduação poderá ser realizada por meio do *site*: <http://portal.mec.gov.br>.

Ao orientar os cursos de graduação na elaboração e construção de seus projetos pedagógicos, a Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Ceará recomenda a observância aos pareceres, resoluções e decretos da Câmara Nacional de Educação do Conselho de Educação Superior (CNE/CES), da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES) e do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da Universidade Federal do Ceará¹⁶, além de sugerir e explicar quais elementos devem compor um projeto pedagógico¹⁷.

A título de conhecimento, informa-se o trâmite realizado pelos projetos pedagógicos da UFC - após sua elaboração e/ou reformulação - que são os seguintes: a) encaminhamento à Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC) para a análise técnico-pedagógica e emissão de parecer técnico-pedagógico, que servirá de subsídio às decisões da Câmara de Graduação; b) condução à Assessoria de Legislação de Ensino – responsável pela orientação legal dos projetos; c) envio do projeto ao Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE), quando se tratar de reformulação curricular e reelaboração de projetos pedagógicos de cursos antigos e ao Conselho Universitário (CONSUNI), quando se tratar de aprovação de um novo curso. Esses conselhos (CEPE e CONSUNI) são responsáveis pela aprovação – ou não – dos projetos pedagógicos.

Ainda sobre os projetos de cursos, destaca-se, neste momento, o fato de que a constituição deles deverá também promover o acompanhamento de alunos e professores, oferecendo-lhes suporte técnico e político, sempre que necessário. Consoante Veiga (2007), um projeto político-pedagógico deve pautar-se pelos princípios da igualdade, da qualidade, da gestão democrática, da liberdade e da valorização do magistério, buscando nova organização onde existam a redução da divisão do trabalho e a consequente diminuição da fragmentação e do controle hierárquico. Assim, suas finalidades, os resultados desejados e esperados e a quem ele servirá são itens que deverão estar muito claros e definidos. A avaliação, como elemento constitutivo deste planejamento, serve de

¹⁶ Encontra-se disponível na página da Pró-Reitoria de Graduação da UFC, documento intitulado “Orientações Pedagógicas e Legais Gerais”, contendo todas as recomendações legais e pedagógicas para a elaboração de um projeto pedagógico de curso. Fonte: http://www.prograd.ufc.br/index.php?option=com_content&view=article&id=78&Itemid=69. Último acesso: 08/11/13.

¹⁷ Quando um curso reformula o seu projeto pedagógico, ou quando há a criação de um curso na UFC, a equipe de professores responsáveis pela elaboração e/ou reelaboração do projeto pedagógico é encaminhada à Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular (COPAC), da Pró-Reitoria de Graduação, onde, além de ouvir as orientações e sugestões necessárias para a elaboração dos projetos pedagógicos, recebe um documento intitulado “Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação”, que os auxilia em seu trabalho de elaboração/reelaboração dos projetos pedagógicos.

recurso operacional, na medida em que verifica se os objetivos planejados foram atingidos. Ela também serve como recurso decisório, pois, ao se conhecer os resultados, presta-se ao redimensionamento das ações e à tomada de novos rumos.

Assim, em termos teóricos, as finalidades inscritas no projeto pedagógico de curso são muito mais de cunho político e pedagógico do que filosófico. As finalidades ditas filosóficas dizem respeito ao tipo de homem e sociedade que se pretende constituir. As políticas dizem respeito às crenças, valores e ideologias embutidos nas ações de cada um. Já as finalidades pedagógicas concernem às formas práticas e viáveis de se executar as ações planejadas no projeto político-pedagógico e/ou no projeto pedagógico de curso, ou seja, os recursos teóricos e práticos para a consecução dos objetivos.

Com base nessas definições, a direção e os critérios de avaliação dos alunos restam evidentes. Sendo assim, todos os itens de um projeto pedagógico de curso têm que estar ligados entre si - um determina o outro. Os objetivos propostos, o perfil de formação, as habilidades, as competências e a metodologia de ensino inscrita em um projeto pedagógico definirão a forma como será conduzida a avaliação do ensino-aprendizagem. Todos esses elementos devem estar embasados em uma teoria e/ou concepção pedagógica de ensino. Sem essa concepção pedagógica e filosófica de ensino, se estará à mercê de possíveis modismos ou de ideologias predominantes e inconscientes.

Villas Boas (2005) e Luckesi (2011) explicam que o objetivo maior da escola e do ato educativo deve ser a formação do educando como sujeito e cidadão. De tal modo, as concepções pedagógicas e filosóficas de um projeto político-pedagógico devem dar conta desses objetivos. Não se há de esquecer, entretanto, que tais concepções se definem por tempo e espaço, por acontecimentos econômicos, culturais e sociais.

Complementando as ideias do parágrafo anterior, Saviani (2010) trata destas concepções filosóficas e pedagógicas como ideações pedagógicas, que, no caso, constituiriam a própria prática educativa, permeada pelos lineamentos educacionais e suas representações de homem, de mundo e de sociedade de cada época. O autor classifica quatro períodos distintos, em que houve a influência destas ideias pedagógicas. No primeiro ocorreu intenso influxo da vertente religiosa e tradicional, até hoje presentes na prática educativa do País, seguido de uma fase na qual coexistiram as vertentes tradicional e laica de educação.

Depois aflorou outra pedagogia (com influências da Psicologia e do tecnicismo), e, posteriormente, uma pedagogia produtivista (onde estão classificadas as pedagogias

crítico-reprodutivista, pedagogias da educação popular, crítico-social dos conteúdos, histórico-crítica, o neoescolanovismo, o neoconstrutivismo e o neotecnicismo).

Para Libâneo (2008) os contextos pedagógicos para a prática da avaliação se dão com basicamente com esteio em três pedagogias que são: a pedagogia tradicional – centrada na transmissão do conteúdo e no professor; a pedagogia renovada ou escolanosvista – centrada na espontaneidade e nas diferenças individuais de cada indivíduo, e por fim, na pedagogia tecnicista – centrada nos meios técnicos de transmissão e apreensão dos conteúdos.

De modo mais genérico, os tipos de avaliação, presentes nessas concepções pedagógicas, poderiam ser assim definidos, conforme Luckesi (2008), como modelos que estão a serviço da conservação e/ou reprodução da sociedade ou de sua transformação. E essas concepções filosóficas é que definem também os modelos de avaliação adotados pela sociedade.

Graça Mizukami (1986) classifica essas concepções filosóficas e pedagógicas em cinco tipos de abordagens. A de feição tradicional traz uma concepção de homem “pronto”, receptor passivo de uma realidade já legitimada e dada, dentro de uma sociedade hierarquizada e socialmente definida. A educação é entendida como instrucionista, os conhecimentos são repassados pelos professores e armazenados pelos alunos, por meio da escola formal, com o uso de metodologias expositivas. A avaliação visa à reprodução dos conhecimentos acumulados.

De acordo com a mesma autora, na abordagem comportamentalista, o conhecimento é “descoberto” por meio da experiência. Nesta abordagem, o mundo já existe e é manipulável, e os homens são produtos do meio, podendo modificar o seu comportamento de acordo com o lugar físico e social onde se encontram. A sociedade é fruto de um planejamento social e cultural e a educação é responsável pela transmissão da cultura, feita por intermédio da escola, pela eliminação ou manutenção de determinados comportamentos. Aos alunos cabe o controle de seu aprendizado, ensejado pelos professores que ensinam de forma a se obter o melhor e maior número de resultados, com economia de tempo, esforço e custo. Nesta abordagem, a metodologia de ensino utilizada requer o uso de estratégias de ensino e tecnologias educacionais. A avaliação visa à comprovação do atendimento aos objetivos propostos, considerando o progresso do aluno em seu ritmo próprio, aos poucos.

Na abordagem humanista, a autora esclarece que a ênfase conferida ao sujeito como ser inacabado, e, portanto, elaborador de seu conhecimento, na busca de seu pleno

desenvolvimento. O professor é um facilitador e cria as condições necessárias para que os alunos aprendam pelas próprias experiências. O mundo é constituído pelo homem e, ao mesmo tempo, oferta a ele as possibilidades para o seu desenvolvimento. A educação é centrada no aluno e tem por finalidade promover a autodescoberta e o desenvolvimento pleno, possibilitando aos alunos o desenvolvimento de sua autonomia. O professor é um facilitador da aprendizagem, estabelecendo com seus alunos uma relação pessoal, utilizando uma metodologia que enfatiza uma relação pedagógica na qual se desenvolve um clima favorável à aprendizagem. Como a experiência de aprendizagem, nesta concepção, é percebida como algo único e pessoal, a avaliação sucederá por meio de autoavaliação pelo aluno.

Para Mizukami (1986), na abordagem cognitivista, o conhecimento é produto da interação do homem com o mundo, constituído continuamente por meio de estruturas de desenvolvimento e permeado por uma cultura social e temporalmente definida. O ensino promove situações de desequilíbrio das estruturas do aluno, para, por meio da observação e de situações práticas, poder desenvolver sua inteligência. A metodologia utilizada pelo professor deve promover reciprocidade intelectual e cooperação mútua. A avaliação há de verificar o rendimento do aluno de modo mais qualitativo.

Por fim, ainda de acordo com a autora, na abordagem sócio-cultural, o homem se encontra numa ambiência histórica e a educação promove o seu desenvolvimento para transformar o meio em que vive. O conhecimento, portanto, pretende conscientizá-lo para efetuar estas transformações. O ensino visa à eliminação das relações de poder, inclusive do vínculo professor-aluno. A metodologia é ativa e a prática avaliativa verifica o crescimento dos alunos quanto a criticidade, obtenção de meios para a intervenção social e exercício da cidadania.

Nas concepções de homem, sociedade e educação, expressas até o momento, pretende-se mostrar diferentes abordagens educativas que podem servir de base aos currículos de vários cursos ou instituições de ensino. Acredita-se que essas propostas filosóficas e pedagógicas também traduzam, em alguns casos, os anseios filosóficos, políticos e educacionais da Universidade e, conseqüentemente, seus modelos de avaliação.

Ressalta-se que, depois de definida a concepção filosófica e pedagógica, os projetos político-pedagógicos poderão delinear formas de se praticar o que foi delimitado, ou seja, explicitar os recursos práticos que subsidiam a obtenção dos resultados pretendidos.

No alcance de Luckesi (2011), estes recursos são denominados de “mediadores”. O autor define quatro principais mediadores que auxiliam na execução do projeto político pedagógico: a) teoria pedagógica compatível com a prática de avaliação da aprendizagem (com a previsão de uma teoria pedagógica, conhecimentos sobre o desenvolvimento e formação do ser humano); b) definição do currículo e dos conteúdos curriculares; c) a adoção de uma didática que considere quais os passos necessários ao ensino e à aprendizagem, considerando-a como um ato ativo e inteligível; e d) considerar o papel do educador neste processo, sua relação com os educandos e com a cultura elaborada, bem como sua identidade profissional.

De outro lado, Veiga (2003, 2007) aponta que, como as instituições de educação constituem espaços assinalados por práticas contraditórias e pela luta e/ou acomodação de todos os que estão envolvidos na organização do trabalho pedagógico, então, é necessário que seja providenciada nova organização do trabalho pedagógico, na qual a divisão do trabalho, com sua fragmentação e controle hierárquico, seja minimizada. A autora aponta alguns elementos básicos para o fazimento de um projeto político-pedagógico e uma nova organização do trabalho, que são: as finalidades da instituição de ensino, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, os processos de decisão e gestão, as relações de trabalho e a avaliação.

Conforme exposto no parágrafo imediatamente anterior, além da definição da filosofia e da concepção pedagógicas, outra mediação entre a abordagem pedagógica e a prática educativa, que poderá ser feita, diz respeito ao currículo, que determina que conteúdos socioculturais serão utilizados.

Veiga (2007) lembra que o currículo está sustentado pelos referenciais teóricos e filosóficos; que é socialmente constituído; historicamente situado em um tempo e espaço e culturalmente determinado, não podendo estar apartado do contexto social. A autora alerta para o fato de que sendo o currículo permeado por ideologias – o chamado currículo oculto – deve-se atentar para que a organização curricular seja constituída de forma a privilegiar uma orientação emancipatória do ensino e da aprendizagem. Assim, uma organização baseada na hierarquia e na fragmentação dos conhecimentos só contribui para o controle social e para a compartimentalização dos saberes, sem a possibilidade de que os educandos tenham uma visão de todo, de conjunto.

A autora recomenda, ainda, a adoção de um currículo adequado ao nível de ensino dos educandos e às demandas institucionais e sociais. Também defende a ideia de que o atendimento ao currículo, entretanto, não deva se tornar uma obrigação a ser

cumprida dentro de um prazo preestabelecido; ou seja, com isso, ela quer dizer que a preocupação maior da educação deve ser com o desenvolvimento dos educandos e não, somente, com o cumprimento dos conteúdos planejados, dentro de um prazo fixado. Sobre isso Luckesi ensina:

Enfim, o currículo escolar, como mediador do processo de educação, não pode ser uma moldura à qual se deva adequar o educando, mas um recurso que auxilie sua formação como sujeito e como cidadão, o que significa que os conteúdos estão a serviço da formação do educando, e não este a serviço do currículo (2011, p. 101).

Uma das garantias para que os educandos tenham acesso aos conteúdos culturalmente definidos para o seu desenvolvimento, de forma a propiciar uma ampliação de sua consciência e de seu senso crítico, é a adoção de uma metodologia que permita ao aluno aprender, ter autonomia, consciência de si como pessoa e ser social. Recomenda-se que a metodologia considere as aprendizagens consideradas significativas, no sentido de ter aplicabilidade prática para a vida e de ser capaz de transformar a realidade.

Depresbiteris (1998) indica que a avaliação do ensino-aprendizagem está interligada ao tipo de currículo adotado pela instituição e o classifica em: currículo acadêmico, tecnológico, humanista e de “reconstrução social”. A avaliação no currículo acadêmico é demonstrada conforme os objetivos de cada disciplina com ênfase em temas, fatos e informações. No currículo humanista, a ênfase é instituída no processo, em vez de o ser no produto. A avaliação no currículo tecnológico pauta seus testes em aspectos definidos nas disciplinas, buscando o desempenho dos alunos por meio da aferição dos conhecimentos em testes padronizados. Já o currículo da “reconstrução social” tem objetivo de sintetizar e avaliar o desempenho do aluno de modo mais abrangente, verificando os efeitos da escolarização dentro de uma comunidade.

Definir as concepções curriculares subjacentes aos projetos pedagógicos dos cursos da UFC é tão importante quanto determinar as concepções de educação que embasam o projeto pedagógico. A definição das concepções de educação e de currículo auxiliam a se compreender a articulação entre todos os elementos constitutivos do projeto e suas implicações na avaliação do ensino e da aprendizagem.

O elo que se estabelece entre a forma como uma sociedade concebe a cultura e a produção do conhecimento é feito por meio do currículo. Para Veiga (2003), os pressupostos epistemológicos é que dão conta de como o conhecimento é formado e transformado, defendendo a noção de que todo processo de produção de conhecimento deve se pautar na socialização e democratização de saberes.

O modo como se concebe o conhecimento está diretamente ligado às concepções de sociedade, homem, educação, ensino-aprendizagem e, também, à forma como será realizada a avaliação da aprendizagem.

Definir os pressupostos didático-metodológicos significa deixar claro como ocorrerá a sistematização do ensino-aprendizagem, o papel do professor e do aluno, os métodos e técnicas de ensino e como será o ato de elaboração dos conhecimentos pelos educandos.

Luckesi (2011) e Libâneo (1993) defendem a noção de que o ensino e a aprendizagem significativos são atividades ativas, tanto do ponto de vista do educando como do educador. Na perspectiva dos dois autores, o educando deve estar ciente dos objetivos a serem alcançados por ele, de suas aprendizagens e resultados, de forma a criar mecanismos ou formas de melhor aprender e praticar o que foi aprendido, e, conseqüentemente, conquistar autonomia diante dos problemas cotidianos. O educador tem o dever de facilitar a aprendizagem do educando, de mostrar suas metas, desafios e resultados obtidos pelos alunos, estimulando-os sempre.

Na compreensão de Castanho (2005), o ensino em que professor e alunos são sujeitos de um processo em que ambos estão envolvidos chama-se “ensino participativo”. Conforme Moretto (1999), a aprendizagem é significativa quando deixa de ser uma mera transmissão de conteúdos e se torna elaboração das situações didático-pedagógicas, propostas pelo professor, no estabelecimento de relações significativas entre os componentes de um universo simbólico dentro de uma realidade legitimada socialmente.

Para isso, aconselha-se que metodologia a ser adotada durante o ensino-aprendizagem seja a mesma perfildada no decurso da avaliação. Caso se trabalhe com um ensino que provoque a reflexão, a criticidade e a indagação, o mais adequado é o uso de instrumentos de avaliação que verifique se estas competências foram adquiridas pelos alunos. Igualmente, trabalhando-se com a memorização e o acúmulo de informações, os instrumentos de avaliação se prestam a solicitar dos alunos o acúmulo de informações, por meio da memorização de conceitos, sob pena de não se utilizar critérios fidedignos às metodologias empregadas em sala de aula. Sendo assim, o docente deve estar ciente dos processos de ensino-aprendizagem e dos passos necessários a uma aprendizagem ativa e significativa ou ao tipo de ensino-aprendizagem na qual acredita, a fim de que haja coerência em seus atos avaliativos também. Luckesi diz que “um instrumento aleatoriamente produzido inviabiliza tanto o diagnóstico quanto decisões satisfatórias.” (2011, p.356).

Os esclarecimentos feitos até o momento pretenderam deixar compreensível a articulação que há entre todos os elementos de um projeto educativo, com vistas a torná-lo coerente, e é nesse aspecto que se conduz a pesquisa, buscando perceber na fala dos coordenadores dos cursos de graduação, a articulação entre a teoria - presente no documento *Projeto Pedagógico de Curso* - e a prática, vivenciada no cotidiano dos coordenadores de curso junto à Instituição, aos professores e aos alunos.

Na maioria das vezes, discrepâncias entre o que está documentado e o que de fato é praticado só podem ser percebidos por via das falas e das ações dos sujeitos diretamente envolvidos no ato educativo. O cotidiano é muito mais revelador do que os documentos. Aliás, na vivência diária é que se concretizam essas concepções filosóficas e pedagógicas, sempre permeadas por valores, crenças e hábitos arraigados em cada um.

4 PLANO PEDAGÓGICO INSTITUCIONAL, PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL, PROJETOS PEDAGÓGICOS DE CURSO E A ARTICULAÇÃO ENTRE OBJETIVOS E AVALIAÇÃO DO ENSINO-APRENDIZAGEM PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES E DE METAS.

Importa que a prática de planejar em todos os níveis – educacional, curricular e de ensino – ganhe a dimensão de uma decisão política, científica e técnica. É preciso que ultrapasse a dimensão técnica, integrando-a numa dimensão político-social. (LUCKESI, 2008)

Como o ato avaliativo já se inicia no planejamento, os resultados pretendidos e os meios para a sua consecução também são definidos desde o planejamento. Planejar pressupõe ajustar os propósitos institucionais aos objetivos de cada curso, numa relação de interdependência. Para contornar possíveis problemas, reajustar os objetivos ou melhorar os resultados, o planejamento conta com o uso da avaliação.

Acompanhar a evolução do aprendizado dos alunos, suas dificuldades, as discrepâncias entre os resultados obtidos e os objetivos predefinidos, significa buscar soluções para problemas enfrentados pelo ensino superior, como elevados índices de evasão de alunos da Universidade, baixo desempenho acadêmico, insatisfação com a qualidade da formação, entre outros.

Hoje, se fala muito sobre qualidade em educação, mas não se sabe definir os critérios de uma educação de qualidade. Se as pessoas se propõem a buscar determinados objetivos de formação, utilizando uma metodologia clara, avaliando de forma coerente e processual, de acordo com o planejado, não estariam na rota correta para atingir a finalidade definida? Nesse caso, a qualidade não estaria vinculada ao planejamento coletivo? Ter a clareza das concepções filosóficas, sociológicas, epistemológicas e pedagógicas, traduzidas pelos projetos educativos - institucional e de cursos - auxiliam na busca desses objetivos, coletivos e contextualizados por uma realidade e tempo históricos.

A escolha de uma pesquisa de caráter qualitativo concedeu a possibilidade de se considerar o maior número possível de variáveis que não estivessem restritas a números, gráficos ou tabelas, mas que trouxessem dados de uma realidade mais vivencial. Para responder às questões da pesquisa, demandou-se conhecer os princípios norteadores e os objetivos de cada curso de graduação da UFC, sua consonância com os princípios e objetivos institucionais e com a avaliação do ensino-aprendizagem, adotada por parte de cada curso, buscando-se amparo nos documentos, entrevistas e no arcabouço teórico, para

se identificar se há articulação entre os elementos presentes nos projetos pedagógicos de curso e a avaliação do ensino-aprendizagem.

Depois de se haver traçado a trajetória da avaliação, suas concepções e funções, fala-se da constituição dos projetos pedagógicos de curso e confronta-se a análise documental, realizada nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação, no Plano Pedagógico Institucional e no Plano de Desenvolvimento Institucional, com a fala e a percepção dos coordenadores dos cursos de graduação, coletada por meio de entrevistas semiestruturadas, realizadas com cada um dos 11 coordenadores de cursos entrevistados neste estudo.

O confronto da teoria com a empiria foi modelado em dois blocos de assuntos ou categorias, buscando-se respostas ou novas reflexões às questões suscitadas por este estudo. Para a definição desses dois blocos de assunto ou categorias, foram considerados os pontos, levantados pelos objetivos desta pesquisa, que são:

- ✓ os princípios, pressupostos e concepções institucionais que servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem, definida pelos cursos de graduação da UFC, em seus projetos pedagógicos; e
- ✓ o atendimento aos objetivos institucionais de formação, na relação entre os objetivos e a avaliação do ensino-aprendizagem, definidos pelos projetos pedagógicos de cada curso.

Para a análise da primeira categoria, intitulada *princípios, pressupostos e concepções institucionais que servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem, definida pelos Cursos de Graduação da UFC, em seus projetos pedagógicos*, efetuou-se um exame comparativo entre os princípios institucionais, concepções de homem, sociedade e educação - definidos no Plano Pedagógico Institucional e/ou no Plano de Desenvolvimento Institucional - e os princípios norteadores e a avaliação do ensino-aprendizagem - presentes em cada projeto pedagógico de curso.

Na análise da segunda categoria, intitulada *atendimento aos objetivos institucionais de formação, na relação entre e os objetivos e a avaliação do ensino-aprendizagem, definidos pelos projetos pedagógicos de cada curso*, foram defrontados os objetivos e a avaliação do ensino-aprendizagem – delineados em cada projeto pedagógico de curso – e os objetivos institucionais – definidos pelo Plano Pedagógico Institucional

e/ou Plano de Desenvolvimento Institucional para o atendimento aos objetivos de uma formação de qualidade.

Para o comparativo entre os elementos de cada categoria, foram realizadas, além da análise dos documentos já descritos, entrevistas com os coordenadores dos cursos considerados como objeto deste estudo, para, com a percepção deles, complementar a investigação e estabelecer um paralelo entre o que é descrito nos documentos e o praticado no cotidiano.

A análise da articulação entre os elementos dos projetos pedagógicos de curso e a avaliação do ensino-aprendizagem foi conduzida pela fala e percepção dos coordenadores de curso e pela observação dos princípios norteadores e do objetivos dos cursos, complementados pela observação do perfil profissional e das competências e habilidades delineados para os estudantes, além da metodologia e da avaliação aplicadas na consecução desses objetivos, presentes nos projetos pedagógicos.

4.1 Caracterização do universo, da amostra e dos sujeitos da pesquisa

O universo dessa pesquisa é a Universidade Federal do Ceará. A UFC é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, tendo como áreas de atuação o ensino, a investigação científica e a extensão, no âmbito da educação superior. Criada pela Lei nº 2.373, de 16 de dezembro de 1954, instalada em 25 de junho de 1955, pelo professor Antônio Martins Filho, a UFC foi inicialmente constituída pela Escola de Agronomia e pelas Faculdades de Direito, de Medicina (FAMED) e de Farmácia, Odontologia e Enfermagem, hoje FFOE¹⁸.

Posteriormente, essa estrutura foi modificada por exigência da Reforma Universitária da UFC, em 30 de abril de 1969, que criou o Centro de Humanidades. Essa unidade substituiu, na estrutura administrativa da UFC, a antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, instituída em 1961. Este Centro passou, então, a ser constituído pelas Faculdades de Letras, de Ciências Sociais e Filosofia e pela Faculdade de Artes e Arquitetura. Após a Reforma Universitária, a Faculdade de Artes e Arquitetura integrou-se ao Centro de Tecnologia que, como o Centro de Humanidades, passou a estruturar-se em departamentos e cursos de graduação¹⁹.

¹⁸ Fonte: <http://www.ufc.br/a-universidade>. Último acesso: 11/02/13.

¹⁹ Fonte: <http://www.ufc.br/bibliotecauniversitaria>. Último acesso: 11/02/13.

Em 19 de outubro de 2007, foi aprovada por seu Conselho Universitário a proposta de adesão da Universidade ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Na época, foi formada pela UFC uma Comissão de Trabalho responsável por elaborar um Projeto onde constam dimensões -subdivididas em metas - relativas à ampliação da oferta de educação superior pública, à reestruturação acadêmico-curricular, renovação pedagógica da educação superior e compromisso social da instituição, entre outros. Todas essas dimensões dizem respeito à criação de novas vagas em cursos em funcionamento; abertura e criação de cursos, preferencialmente, com oferta no turno noturno; reestruturação dos projetos pedagógicos de cursos, com garantia de incorporação de ações de pesquisa e extensão; renovação pedagógica de metodologias e tecnologias de ensino-aprendizagem e promoção de ações desportivas, culturais e de lazer, entre outras.

Após a adesão da UFC ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI, foram criados, entre os anos de 2007 a 2012, vinte e cinco cursos de graduação, distribuídos entre os *campi* de Fortaleza, Sobral, Cariri e Quixadá e, futuramente, a Universidade ainda contará com dois *campi*, um na cidade de Russas e outro em Crateús.

Atualmente, com sede em Fortaleza, e composta por seis *campi*, sendo três deles em Fortaleza (que são os *campi* do Benfica, do Pici e do Porangabussu) e os outros três distribuídos pelas cidades de Sobral, Quixadá e Cariri, esta Universidade atua no Estado do Ceará buscando atender às necessidades e exigências da sociedade local, regional e nacional, tendo como lema “o universal pelo regional”. De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional, aprovado pelo Conselho Universitário – CONSUNI, em 13/12/12, a UFC tem como finalidade a missão de

[...] formar profissionais da mais alta qualidade, gerando e difundindo conhecimentos, preservando e difundindo os valores éticos, científicos, artísticos e culturais, constituindo-se em Instituição estratégica para o desenvolvimento do Ceará e do Nordeste. (UFC, 2012, p. 77).

No tocante à visão almejada pela UFC, presente no Plano de Desenvolvimento Institucional, página 77, diz-se que a universidade pretende

[...] consolidar-se como um referencial, em termos de instituição de graduação e pós-graduação, preservando, gerando e produzindo conhecimentos científicos e tecnológicos e integrando-se ao meio ambiente como forma de superar desigualdades sociais e econômicas por meio do desenvolvimento sustentável do Ceará, do Nordeste e do Brasil. (UFC, 2012, p.77).

Ainda, segundo Plano de Desenvolvimento Institucional, a Universidade Federal do Ceará procura deixar claro, também, o seu compromisso histórico com a busca de soluções para os problemas locais sem, no entanto, esquecer o caráter universal de sua produção.

Até 2011, a UFC contava com um total de 2.024 docentes e 3.466 funcionários técnico-administrativos e ofertou, nesse mesmo ano, 5.724 vagas em seus cursos de graduação, para um total de 118.221 candidatos inscritos, gerando uma concorrência de 20,65 candidatos por vaga²⁰.

Dos 128 cursos de graduação da UFC distribuídos em 16 unidades acadêmicas, foi escolhida uma amostra representativa de cada unidade acadêmica ou área de saber e de conhecimento, excetuando-se as unidades acadêmicas dos *campi* da UFC no interior do Estado, nas da região do Cariri, e em Quixadá e Sobral²¹. Em Fortaleza, também foram excluídas da pesquisa as unidades acadêmicas da Faculdade de Educação - FACED e do Instituto de Educação Física e Esportes – IEFES. A amostra, então, passou a ser composta por 11 cursos, cada um, de unidades acadêmicas diferentes.

Dentre os 11 cursos que compõem esta pesquisa, seis deles foram criados após a adesão da UFC ao Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais, com projetos pedagógicos e currículos do ano de 2010. São os Cursos de Gastronomia, Engenharia Ambiental, Sistemas e Mídias Digitais, Biotecnologia, Fisioterapia e Ciências Ambientais. Entre esses cursos, destaca-se o curso de Gastronomia, que recentemente passou por uma reformulação curricular.

Os outros cinco cursos são mais antigos e possuem projetos pedagógicos relativos aos anos de 2006 a 2008. São os cursos de Agronomia, Letras, Direito e Ciências Econômicas. O curso de Enfermagem era o que tinha o projeto pedagógico mais antigo, datando o ano de 2004, porém, no ano de 2012, o Curso de Enfermagem reformulou o seu projeto pedagógico, que agora está mais atualizado.

Quanto aos 11 coordenadores de curso entrevistados nesta pesquisa, oito deles afirmaram ser esta a sua primeira experiência como coordenadores de seus cursos. Dos 11 entrevistados, seis, ingressaram na Universidade, entre os anos de 2009 a 2011, ou seja, após o início do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais –

²⁰ Fonte: <http://www.ufc.br/a-universidade/ufc-em-numeros/1332-dados-basicos-2011>. Último acesso: 09/02/13.

²¹ Na época em que foram coletados os dados desse estudo, a Universidade Federal do Cariri – UFCA ainda não havia sido criada sendo, portanto, vinculada à UFC como uma de suas 16 (dezesesseis) Unidades Acadêmicas, a do *campus* da UFC no Cariri. Além do desmembramento da UFCA da UFC, em 05 de junho de 2013, por meio da Lei Nº 12.826, foram criados 02 (dois) novos *campi* ou Unidades Acadêmicas da UFC, que são as de Crateús e Russas, homologados pelo Conselho Universitário, na data de 31 de julho de 2013.

REUNI. Os outros cinco professores possuem mais que cinco anos de exercício no magistério da UFC. Todos os entrevistados disseram que acumulam as funções de professor, nas atividades acadêmicas de ensino, pesquisa e extensão, e gestor, nas atividades de administração acadêmica, destinando à função de coordenadores de curso, oito horas, das 40 horas semanais de trabalho, de acordo com o inciso III, do artigo 3º, da Resolução N° 02/CEPE, de 03 de maio de 2011.

4.2 Princípios norteadores da ação: quais os rumos da Universidade Federal do Ceará?

Para uma avaliação bem-sucedida, é necessário deixar claros a finalidade e o objetivo pretendidos. A finalidade e os objetivos irão definir as metas e ações estabelecidas em um planejamento predefinido, que depois, serão executados por mediadores eficazes para que seja garantido o sucesso de tudo o que foi definido e acordado coletivamente.

Como a educação tem por finalidade propiciar o desenvolvimento do homem em todos os seus aspectos, e como a educação é um fenômeno social, significa dizer que é também um ato determinado por finalidades sociais, políticas, filosóficas, ideológicas, didáticas e pedagógicas. Quer dizer ter em mente a noção de que ela representa um microcosmo da sociedade, reproduzindo todas as diferenças e desigualdades nela presentes. Portanto, os educadores precisam ter clareza das finalidades, resultados e ações buscadas. Se não se tem a clareza de tudo isso, todos se deixam levar por práticas contaminadas pelo senso comum, por hábitos e valores inconscientes e ocultos, por crenças que foram constituídas e alimentadas ao longo das trajetórias pessoais e profissionais. Desse modo, a prática profissional passará a ser guiada por crenças, costumes e velhos hábitos, ou pela repetição das ações que se apreendeu durante a trajetória estudantil.

Ter clareza de todos esses aspectos, por meio de um documento que possa auxiliar nas práticas, é sinônimo de um planejamento que dê conta dos anseios e expectativas para a realização dos objetivos. Esse planejamento é feito por meio da constituição do projeto pedagógico que, por si, já é um documento político. Ele representa a carta de intenções perante a sociedade.

Para Luckesi (2011), além de se ter um projeto pedagógico, é necessária a sua execução, feita por mediadores. Eles são recursos teóricos e/ou práticos que subsidiam a

obtenção dos resultados planejados. Para o autor, esses mediadores são traduzidos por uma teoria pedagógica clara e compatível com a prática avaliativa; por um currículo que articule os educandos, em seus processos de formação, com a cultura em que estão inseridos, auxiliando-os a transformar a realidade a sua volta e por uma didática de ensino e educadores capazes de mediar conteúdos, conhecimentos e saberes por meio de uma aprendizagem ativa e significativa. Por todo o exposto, antes de se analisar os princípios norteadores da UFC e os fundamentos proclamados em seus cursos de graduação, reflète-se acerca das seguintes questões:

- quais os desejos filosóficos e políticos a serem atingidos na prática pela UFC?
- Qual o tipo de cidadão/homem a Universidade tenciona formar?
- Que compreensão teórica, pedagógica e técnica orienta e sustenta a prática pedagógica da UFC?

Em análise aos princípios institucionais, encontram-se os seguintes resultados, descritos, na tabela 4.

Tabela 4 – Princípios Institucionais da UFC - continua

CONCEPÇÕES	VALORES
CONCEPÇÕES DE HOMEM	<ol style="list-style-type: none"> 1. Baseada nas ideias de bem, justiça e significação da vida humana. 2. Formação integral dos alunos com o primado das pessoas sobre as coisas. 3. Universidade como espaço do diálogo e respeito às diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais.
CONCEPÇÕES DE SOCIEDADE	<ol style="list-style-type: none"> 4. Visão pluralista e universalista de mundo, na qual devem prevalecer o respeito ao meio ambiente, aos homens, à tolerância, à ética, à justiça social e à igualdade de oportunidades. 5. Garantia de desenvolvimento pleno, produtivo e satisfatório de todos, sem qualquer discriminação.

	<p>6. Formar pessoas conscientes, críticas e bem preparadas profissionalmente, com bom domínio dos conteúdos e boa preparação profissional.</p> <p>7. Transformação da sociedade por meio da oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão.</p>
<p>CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO</p>	<p>8. Baseada numa perspectiva histórico-crítica, aliada a outras práticas sociais.</p> <p>9. Articula teoria e prática, conhecimentos científicos e saberes cotidianos, ações locais e globais.</p> <p>10. Visão sistêmica para o exercício pleno da cidadania, integrando saberes, práticas e o mundo do trabalho.</p>

Fonte: Produzido com base na análise das concepções de homem, sociedade e educação, previstos no PPI, p. 16-22.

Em linhas gerais, os princípios institucionais da UFC baseiam-se numa visão universalista de respeito às pessoas, ao meio ambiente, à tolerância, à ética, à justiça social e à igualdade de oportunidades. Essa visão é mediada por uma educação que articula os conhecimentos cotidianos e os científicos, de forma sistêmica, considerando o caráter histórico-crítico das relações sociais, permitindo que indivíduos interajam e transformem sua realidade, de forma ética e respeitosa. A UFC também defende uma universidade pública e gratuita, autônoma, com gestão democrática, de qualidade, que respeite os direitos humanos e reconheça as minorias.

Os princípios institucionais, contidos nesses documentos, e os fundamentos norteadores de cada curso de graduação, presentes nos projetos pedagógicos de cada curso, foram comparados entre si, tendo sido classificados e divididos quanto às concepções de homem, sociedade e educação. Procedeu-se, inicialmente, à análise das concepções de homem.

Observa-se que o princípio formativo das pessoas, intitulado na tabela 4, como o princípio de número 1, pautado nas ideais de bem, justiça e significação da vida humana, sempre foi preocupação constante da Universidade, que, mesmo ante o crescimento – em

vagas, cursos e estrutura física - experimentado nos últimos anos, preza por uma “expansão com sustentabilidade, equidade e justiça social”. (PDI, 2012, p. 82).

A importância da significação da vida humana e da elaboração de princípios traçados pelas ideias do bem e da justiça são considerados, em vários projetos pedagógicos de cursos, como valores de suma importância para a formação dos estudantes.

Da análise que se efetivou, pareceu que os projetos pedagógicos dos cursos inspiraram suas propostas filosóficas e políticas e seu desejo de homem e de educação, nos princípios institucionais propostos pelo Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI e pelo Plano Pedagógico Institucional - PPI. No entanto, ao confrontarmos as propostas filosóficas e políticas propostas nos projetos pedagógicos de curso com as falas dos coordenadores de curso, percebeu-se que não há uma incorporação desses valores à prática educativa da comunidade acadêmica com um todo. O que se vê é uma mera transcrição dos princípios institucionais elencados no PDI.

Embora não se observe uma aplicação prática dos valores institucionais, vê-se, por exemplo, que, quanto às concepções de homem, dentre os 11 cursos investigados pela pesquisa, seis deles fundamentaram seus princípios norteadores pautando-se pelas *ideais de bem, justiça e significação da vida humana*, princípio 1 da concepção de homem, presente na *Tabela 4*. Sobre esse princípio, o projeto pedagógico do curso denominado A, expressa o seguinte:

É importante que nesses momentos aflorem as diferentes concepções acerca do “mundo da vida” e quanto ao papel da Universidade pública e gratuita de modo a influenciar a conduta futura do(a) economista, envolvendo aspectos relacionados à ética em geral, ao senso de justiça e de responsabilidade social e ambiental, e ao compromisso para com as futuras gerações. (UFC, 2006, p. 12).

Do mesmo modo, o projeto pedagógico do curso D exprime que o cuidado – foco de sua formação (e todos os outros saberes elaborados pelos estudantes) devem considerar a complementaridade e a simultaneidade entre o “significado das ações humanas e a faticidade objetiva da sociedade.” (UFC, 2004, p. 12). O Curso traz também a concepção de ser humano como “um ser único na sua integridade bio, psico, sociopolítico, cultural e espiritual”, na qual, “os aspectos de sua vida estão ligados à sua história e estruturas sociais, políticas, éticas e culturais.”(UFC, 2004, p.14). Vemos, portanto, que o curso enxerga o ser humano de forma holística, em todos os seus aspectos, considerando tudo o que ele produz, como forma de conferir significado à sua vida.

Para Demo (2004), o significado das ações e da vida humana, traduzidos por todos os bens culturais gerados pelos homens, devem ser colocados a serviço do bem comum, da dignidade dos homens e das sociedades; ou seja, devem estar a serviço do outro. Sendo assim, o conceito de justiça perpassa a preocupação de que o conhecimento não tenha acesso privilegiado, mas que seja um bem coletivo.

Em comum, os cursos F e G, em seus projetos pedagógicos de curso, páginas 15 e 6, respectivamente, também confirmam aquilo que é mais significativo para a vida humana, ao afirmarem que seus princípios norteadores possibilitam que:

O ser humano seja o princípio e o fim de todo processo formativo no qual haja comprometimento com a ética na busca da verdade e do conhecimento; a prevalência da integração entre formação básica, diferenciada, garantindo a esta uma flexibilidade do pensamento e liberdade de expressão; o compromisso com o fortalecimento da cultura acadêmica, através da interação do ensino. (UFC, 2010).

Atentou-se, ainda, para o fato de que a significação da vida humana, apontada em muitos dos projetos pedagógicos de cursos perpassa o sentido de convivência em grupo e pelo sentido de coletividade, que, por sua vez, pressupõe a complementaridade com as ideais de bem, de ética e de justiça. Somente a partir da prática dessas ideias, pode-se assinalar que convivemos em igualdade, sem, no entanto, deixar de considerar as desigualdades próprias de nossa estrutura histórica, social e econômica, e da singularidade e diversidade de cada um.

Chamamos essa convivência, baseada nos princípios do bem comum e da justiça, de “cidadania”. Não há como conceber a pessoa, sem que se forme o cidadão. E essa formação não é possível de se realizar, sem que se considere a dimensão ética das relações humanas. De acordo com Luckesi (2011, p. 41),

Formação pessoal sem a perspectiva da cidadania conduz ao individualismo, ao egocentrismo; mas, por outro lado, formação da cidadania sem a perspectiva do sujeito conduz à sociedade massificada, autoritária, linear, onde os indivíduos não contam. Sujeito-cidadão é aquele que aprendeu a cuidar de si e a cuidar do outro, ambos seres com os mesmos direitos à vida, aos bens necessários para mantê-la, com os mesmos direitos a crenças, valores e à expressão.

Ainda sobre esses princípios, o curso C traz a ideia de *justiça*, considerada referencial básico para as discussões e para a consolidação de seu projeto pedagógico. Para o curso, suas ações e atividades são percebidas “como meio para a consecução da Justiça, para cujo alcance não se pode descuidar o exame da eticidade e da legitimidade das normas jurídicas e dos sistemas normativos”. (UFC, 2007, p. 10).

Além disso, percebeu-se, também, o elo existente entre o primeiro princípio – que considera a significação da vida humana e as ideias de bem e de justiça - com o princípio 2, que considera *a formação integral dos alunos com o primado das pessoas sobre as coisas*. Para esse princípio, foi observado que sete cursos, dos 11 cursos analisados tem essa preocupação.

O curso de D, ao traçar os cenários, tendências e desafios para o profissional de sua área, elege o primado das pessoas sobre as coisas, desde o momento em que “ o inusitado, o diferente, o outro, volta a ser foco de interesse, de busca de compreensão, como forma de preservar o peculiar de cada um, de cada cultura, de cada prática”. (UFC, 2004, p. 4).

Este curso também define que a base de sua formação deve estar sempre “focada na reflexão crítica e criativa da realidade social e no ser humano, como centro de todas as atenções e para quem se dirige o objeto e essência da profissão, que é o cuidado humano em todas as suas dimensões”. (IDEM, p. 4)

Já para o curso F, o desafio “é atender às necessidades do bem estar do homem ao mesmo tempo em que deve atuar na conservação de outras formas de vida e da diversidade cultural humana”. (UFC, 2011, p. 15). Percebe-se que, além de uma preocupação primeira, com a formação dos homens sobre todas as outras coisas, o que também se busca, é um tipo de educação que cuide de olhar para as diversidades da cultura humana. Depreende-se que essas diversidades refletem um zelo com aspectos como: religião, etnia, língua e cultura, entre outras, considerando o homem um ser único em toda a sua diversidade.

Do mesmo modo, no projeto pedagógico do curso J, foi encontrado o reforço à ideia de educação, firmada no ideal de homem e fixada no princípio do primado das pessoas sobre as coisas, desde o momento em que essa passa a se preocupar em estar “voltada para o relacionamento entre pessoas como condição e garantia da solidariedade intelectual e moral da humanidade [...]”. (UFC, 2010, p. 12).

A ideia de que o homem é um ser que se relaciona com os outros e com o meio onde vive, contribuiu para o princípio de que a universidade, como espaço formativo, não poderia deixar de listar, como mais um de seus princípios, o de que ela é um *espaço de diálogo e respeito às diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais*, listado na tabela 4, como o princípio de número 3. O curso I define muito bem, em seu projeto pedagógico, a ideia de que

A Universidade deve ser uma arena de discussão, de experimentação, de criatividade, capaz de renovar, constantemente, tanto o mercado quanto a comunidade científica, não apenas arejando seu quadro de pessoal, mas também na produção de ideias e conhecimentos. (2009, p.13).

Das três concepções de homem expressas na tabela 4, esse foi o princípio mais considerado por todos os cursos da UFC. Dos 11 cursos que tiveram seus projetos pedagógicos analisados, dez registraram em seus princípios norteadores a importância de fazer da universidade um espaço do diálogo e respeito às diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais. Isso foi comprovado quando se realizou uma leitura dos princípios norteadores de boa parte dos projetos pedagógicos, em que foram realçadas a capacidade de se trabalhar em grupo, o diálogo entre estudantes e profissionais de áreas diversas do saber, a liderança e a cooperação relacionados ao trabalho em grupo.

Baseado no princípio institucional do incentivo à cooperação, promover na universidade a adoção da concepção, de que, como espaço formativo e construtivo da sociedade, ela deve estar aberta ao diálogo, significa abrir-se e disponibilizar-se a ouvir o outro. Para Freire (1996, p. 135), “é na *minha disponibilidade* à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade”.

A promoção do diálogo há de ser feita pelos cursos, nos espaços de convivência e interação, dentro e fora da sala de aula, onde o aluno será estimulado a “aprender a trabalhar em equipe através de metodologias a serem adotadas para a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem enfatizando o conhecimento colaborativo”. (UFC, 2009, p. 13).

A análise das concepções de sociedade funde-se com a análise do papel desempenhado pela Universidade, por ser esta um microcosmo social que possibilita aos educandos constituírem-se como cidadãos. Tratar a Universidade como espaço propício ao diálogo e ao respeito às diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais, características próprias do ser humano, significa trabalhar para a constituição de uma sociedade com uma *visão pluralista e universalista de mundo, na qual prevaleça o respeito ao meio ambiente, aos homens, a tolerância, a ética, a justiça social e a igualdade de oportunidades*, conforme preconiza o princípio 4, presente na Tabela 4. O reconhecimento desse princípio para a educação dos alunos e para a formação de uma sociedade melhor, pode ser evidenciado em dez dos 11 cursos analisados. Sobre isso o curso denominado A (UFC, 2006, p. 10) declara, em seu projeto pedagógico, que

O tamanho da exclusão social, desigualmente distribuída pelo mundo, e os processos de agressão a que vem sendo submetido o planeta, estão a exigir uma urgente preocupação relacionada com o desenvolvimento sustentável e com o modo de crescimento econômico e de consumo até então adotado pelos países capitalistas.

Igualmente, o curso E demonstra essa mesma preocupação, ao buscar uma formação básica e profissional “com ênfase nas questões culturais/regionais presentes nos espaços produtivos (diversidade) consolidando uma participação, comprometida com as questões sociais e ambientais”. (UFC, 2007, p. 15).

A demanda por uma produção de conhecimento de forma sustentável e respeitosa ao ambiente pode ser atestada pelo uso de metodologias de ensino-aprendizagem mais inovadoras, que procuram promover a autorrealização e conservar toda e qualquer forma de vida e de diversidade cultural humana. A comprovação de que os cursos, cada vez mais, se preocupam com esses valores e buscam metodologias de ensino-aprendizagem que provoquem nos educandos essa reflexão comprova-se pela seguinte fala:

Então a gente diz: olha, você tem esse problema aqui e nós temos que pensar na forma técnica de resolver. Mas nunca esqueça que você vai impactar pessoas. Pense que você vai instalar determinado empreendimento, em determinado local. Ali a tecnologia é excelente, você vai chegar e vai gerar a energia que você quer gerar, que é eólica. Mas ali onde você vai implantar, vai impactar o pessoal que mora ali naquela área? Se você tiver que desapropriar uma área, o quê que aquela desapropriação pode ocasionar para aquelas pessoas? Pra tentar dar uma vertente mais ética...mais humana. Isso é o que possibilita discutir mais e avaliar o aluno de outras formas. (ENTREVISTADO F).

A consciência de todos esses valores, faz perceber-se, que, para a aquisição dos conhecimentos e dos saberes, proporcionados pelo avanço da ciência e da tecnologia, não se faz necessária a onipotência do homem sobre as coisas e sobre os outros. Sobre isso, Demo (2004, p. 57) diz que

Já não se pode mais chamar a isto de ‘materialismo’, pois não se reduz tudo à matéria: a ciência reconhece que o mundo não é feito apenas de *res extensa* [grifo do autor].[...] ocorrendo outras dimensões que podemos chamar de virtuais, espirituais, imateriais, como se pode perceber da atividade cerebral: forja sonhos, desejos, imaginação, fantasia, deuses e demônios, que precisam de base material, mas a esta não se reduzem.

Quanto ao princípio 5, que promove a busca da autorrealização de todos, por meio da *garantia de desenvolvimento pleno, produtivo e satisfatório de todos, sem qualquer discriminação*, por uma sociedade melhor, observou-se que seis, dos 11 projetos pedagógicos analisados adotam essa convicção.

Para o curso D, os alunos devem ser capazes de “construir projetos de vida que aliem satisfação profissional e pessoal, promovendo a saúde em todos os níveis.”(UFC,

2004, p. 6). Além do zelo dispensado a uma formação que possa promover a saúde das pessoas – com foco na sua formação – consideram-se também os projetos que promovam a satisfação pessoal. Aqui, o homem e a sociedade são vistos de forma sistêmica. Conforme esse documento, o ser humano é “um ser histórico, capaz de transformar-se e transformar a sociedade em que se insere [...]. Em função disso constrói e adota valores e significados próprios à saúde, à doença e às necessidades de cuidado”. (2004, p. 15). Acredita-se que a garantia do princípio educativo, da satisfação pessoal e profissional de todos, sem discriminação, contribui para uma sociedade mais justa, humana e solidária.

A satisfação de todos, sem qualquer discriminação, é inclusive, princípio institucional, reafirmado no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI, com vigência para os anos de 2013 a 2017. A promoção dessa satisfação a todos contribui para maior inclusão social propiciada por meio de uma universidade de valores (UFC, 2012, p. 79 e 83). Antes de tudo, se espera da Universidade é que ela seja capaz de melhorar as condições de vida de seus alunos e da sociedade onde se encontra, por meio da excelência acadêmica e da constituição de valores mais humanos, de modo igual.

Atento a esse princípio, o curso I também propõe em seu projeto pedagógico, que, na formação dos alunos, haja “um equilíbrio entre as necessidades do mercado, de uma maneira mais restrita, e as demandas do indivíduo e da própria sociedade como um todo”. (UFC, 2009, p. 12).

Ao preocupar-se com o outro, sua evolução e crescimento, constata-se a dimensão ética de todos esses valores. O conhecimento é, portanto, bem comum, para que cresçam material e espiritualmente. Para Demo (2004), a ética é “floração material do cérebro”, o que significa que somos todos capazes de “desenvolver referências de compromisso igualitário e respeitoso para com os outros e a natureza”. (DEMO, 2004, p. 57).

Para propiciar esse crescimento material e, principalmente, cultural, capaz de desenvolver nas pessoas, valores como a ética, que capacitará ao bom exercício da cidadania, a universidade deverá estar habilitada a *formar indivíduos conscientes, críticos e bem preparados profissionalmente, com bom domínio dos conteúdos e boa preparação profissional*, como foi apresentado pelo princípio de número 6. Esse princípio parece ser um consenso entre os 11 cursos analisados, pois todos eles reconheceram a importância de um bom preparo profissional, com domínio dos conteúdos e dos saberes legitimados pela Universidade, para que os alunos possam atuar consciente e criticamente no meio onde vivem, preocupando-se com o bem e a evolução de todos e com a transformação da sociedade.

A garantia de um bom domínio dos conteúdos, que seja capaz de conferir o preparo profissional, necessário à transformação da sociedade, é um princípio que a Universidade se compromete e acredita ser possível *por meio da oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão*, elencada como sendo o 7º princípio institucional, descrito na tabela 4. O princípio da articulação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, como forma de prover as pessoas de um bom domínio dos conteúdos para o pleno exercício de sua profissão e de sua cidadania, foi constatado em todos os 11 projetos pedagógicos analisados. Na sequência, foram transcritos alguns desses princípios, retirados dos 11 projetos pedagógicos analisados, onde se perceberam esses propósitos:

[...] A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. (UFC, 2007, p.14).

Formação teórico-metodológica que possibilite uma compreensão crítica, profunda das questões agrárias e agrícolas, bem como na sua capacidade de análise e intervenção na realidade. (UFC, 2007, p.14).

Pretende-se desenvolver no aluno o pensamento crítico, o raciocínio lógico e a proatividade na solução de problemas desafiadores. (UFC, 2009, p.13).

Capacidade de compreensão crítica do Direito, a partir dos problemas políticos, sociais, econômicos e ambientais. (UFC, 2007, p. 10).

Supõe uma formação profissional que considere as estruturas políticas, institucionais, culturais da sociedade e tendências de formação e atuação para a absorção dos egressos do curso no mercado de trabalho. (UFC, 2004, p. 13).

Sinergia na tríade ensino-pesquisa-extensão – a educação é entendida como ações de ensino, pesquisa, extensão e informação considerando sempre o indivíduo como o sujeito integrado e integrador da sociedade. (UFC, 2009, p. 12).

Vê-se, em todos os trechos transcritos e retirados dos projetos analisados, a preocupação, dos cursos de graduação da UFC, em ofertar um ensino de qualidade, e principalmente, um ensino capaz de propiciar aos alunos uma sólida formação.

Todos esses princípios conjugam da ideia de que, para o bom exercício da cidadania, é necessário um conjunto de habilidades e competências obtidos pela assimilação dos conteúdos tomados da formação básica, complementar e profissionalizante, bem assim, pela realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, ofertados pelos currículos de cada curso. Esses conhecimentos é que irão prover as pessoas das ferramentas necessárias à transformação de suas realidades e à interação de si com seu grupo. É função social da Universidade difundir o conhecimento, essencial ao crescimento e à formação dos homens. Para Libâneo (2002), na perspectiva sócioconstrutivista, o objeto do ensino é o desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos, mediante uma assimilação ativa e consciente dos conteúdos de ensino, que capacite os alunos a

raciocinarem e pensarem por si mesmos, auxiliando-os na resolução de problemas da vida prática.

Acredita-se, que por ainda se viver em uma sociedade tão desigual, que parece não se empenhar em promover as mudanças necessárias à concretização do bem, da justiça e da equidade de oportunidades a todos, a educação ainda seja vista como um meio, talvez o mais lícito e ético, de ascensão social e de melhoria das condições materiais e culturais dos homens. Para que essas mudanças sejam possíveis, concorda-se com a ideia de que a educação de qualidade é aquela que propicia aos alunos a aquisição consciente dos conhecimentos por meio dos conteúdos de ensino. Eles é que nos capacitam ao raciocínio lógico, à reflexão e à criticidade, essenciais aos tempos de rápidas transformações, como os de hoje.

Portanto, a Universidade é por excelência espaço para a aquisição desse conhecimentos e das competências e habilidades necessárias ao pleno exercício da cidadania. Por isso, Demo (2004) diz que é função da Universidade pública e gratuita, assumir as pessoas excluídas, fazendo-as pensar e modificar o seu meio. Voltada para esse compromisso, a Universidade baseou sua concepção de educação em três princípios.

Quanto às concepções de educação, o princípio institucional de número 8, que conceitua em sua proposta uma *perspectiva histórico-crítica, aliando-a a outras práticas sociais*, foi considerado por oito cursos, entre os 11 analisados.

Como exemplo disso cita-se o curso aqui intitulado como D que considera o princípio de que a educação se baseia em uma *perspectiva histórico-crítica, aliada a outras práticas sociais* ao supor “uma formação profissional que considere as estruturas políticas, institucionais, culturais da sociedade e tendências de formação e atuação para a absorção dos egressos do curso no mercado de trabalho”. (UFC, 2004, p. 13).

Para Freire (2009) uma prática educativa crítica deve propiciar aos educandos, em suas relações uns com os outros e com o professor, a experiência de poderem se assumir como seres sociais e históricos, como seres pensantes, comunicantes, transformadores, criadores e realizadores de sonhos, capazes de sentir e ter raiva, porque também, capazes de amar. Entre os saberes necessários à prática educativa deve-se considerar que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais pode ser se dar ‘virgem’ do conflito entre forças que obstaculizam a busca da *assunção* [grifo do autor] de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças que trabalham em favor daquela assunção. (FREIRE, 2009, p. 42).

No que ainda concerne às concepções de educação, o princípio de número 9, que busca a *articulação entre teoria e prática, entre saberes científicos e cotidianos, entre ações locais e globais* é a preocupação de oito, dos 11 cursos analisados. Como exemplo de curso que tomou por base este princípio institucional, tem-se o curso I, que em seu projeto pedagógico diz que a educação dos discentes deverá prever “a integração teoria-prática, visando proporcionar ao estudante uma educação baseada na reflexão crítica e prática”. (UFC, 2009, p. 13).

Ressalta-se, entretanto, que embora um número considerável de cursos, entre aqueles que foram analisados por este estudo, tenha elencado em seus princípios norteadores a importância de se promover a integração entre teoria e prática, entre saberes cotidianos e saberes científicos, e, entre ações globais e locais, o que se percebe é que muitos deles não trazem formas e/ou currículos capazes de efetivar essa integração, além de pouco valorizarem as experiências de ensino e extensão. O privilégio do científico sobre o ensino e sobre a extensão é, inclusive, reforçado por políticas públicas voltadas ao ensino superior, pois ao se pautarem na produção científica do professorado como critério de promoção e de financiamento, acaba por excluir da vivência acadêmica, outras experiências que não se limitam à pesquisa científica.

Além dos princípios institucionais já citados, um outro princípio que compõe as concepções de educação adotadas pelos cursos da UFC é o da *adoção de uma visão sistêmica de educação para o pleno exercício da cidadania, integrando saberes, prática e mundo do trabalho*. O princípio de número 10, da tabela 4, parece ser um princípio adotado por boa parte dos cursos, pois dos 11 cursos analisados, dez deles o registraram como orientador de seu modelo educativo, de seu processo de ensino-aprendizagem, de sua metodologia e de sua avaliação.

Em conformidade com este princípio, o curso E reconhece como um de seus princípios norteadores a “interação permanente com a sociedade e o mundo do trabalho, garantida a autonomia institucional e seu poder de decisão.” (UFC, 2007, p.14).

Esse princípio se coaduna com a ideia de Luckesi (2011) ao afirmar que todo projeto de curso, considerado pedagógica e politicamente bom, tem como meta formar o “sujeito-cidadão”, significando um projeto escolar a serviço da formação da pessoa humana em todas as suas dimensões.

Observa-se, entretanto, que, embora a maioria dos cursos defenda a ideia de uma educação baseada nos princípios da articulação entre teoria-prática, entre saberes científicos e cotidianos e entre prática e mundo do trabalho, instituindo-os em seus

projetos pedagógicos, ao analisarem-se as matrizes curriculares, percebeu-se que essa articulação é feita somente ao final do curso. Sendo assim, acredita-se que, feito desse modo, a fragmentação dos conhecimentos estaria mais uma vez sendo privilegiada, e que os discentes estariam perdendo oportunidades de refletirem e redimensionarem suas práticas, com base na teoria aprendida ao longo do curso.

Quanto às questões suscitadas no início desse item, identificou-se como resposta o fato de que os princípios apresentados evidenciam os desejos filosóficos e políticos da UFC, definidos pela concepção de homem, sociedade e educação, almejados pela Universidade e explicitados por seus valores; pelo papel desempenhado pelos cursos diante da sociedade; por suas respostas às demandas sociais; e pelo significado de cidadania elaborado pela Instituição.

Conforme dito anteriormente, para Luckesi (2011), o desejo filosófico de educação deve ter como foco o ser humano e como ele pode se tornar sujeito e cidadão. As metas definidas pela prática educativa atribuirão qualidade à aprendizagem e definirão os parâmetros de avaliação – averiguando a consecução dessas metas.

A análise dos princípios expressos até o momento leva a se crer que a avaliação do ensino-aprendizagem, delineada pelos cursos de graduação da UFC, considera a formação integral do aluno, respeitando as diversidades individuais, baseando-se; para isso, em uma concepção universalista e pluralista de mundo, que, portanto, busca ser justa e tolerante, e que, ensina a igualdade entre as pessoas.

A igualdade e a garantia do pleno desenvolvimento dos alunos pressupõem a inclusão de todos eles no processo de aprender, dotando-os de um bom preparo profissional, a ser conquistado por meio da associação da educação a outras práticas sociais e ao mundo do trabalho, articulando teoria e prática, saberes científicos e cotidianos, ações locais e globais, para a transformação da sociedade.

Uma avaliação com essas características supõe uma compreensão teórica, pedagógica e técnica que sustente a prática pedagógica dos cursos, definindo as concepções de ensino-aprendizagem, currículo e avaliação; os papéis de professores e alunos na apreensão do conhecimento e como isso se dá, assim como a definição dos conteúdos e a participação do aluno na organização dos programas escolares.

Para Depresbiteris (1998), numa visão ampla de educação, o planejamento de ensino e a avaliação da aprendizagem defendem os pressupostos das diretrizes que definam e orientem o trabalho de professores e alunos; que possibilitem a reflexão

conjunta dos propósitos curriculares e que estimulem e enriqueçam o processo de ensino-aprendizagem e/ou de ensinagem.

Portanto, além da análise dos princípios institucionais, foi procedida, também, a uma análise documental dos projetos pedagógicos dos 11 cursos desse estudo, quanto aos itens já mencionados, presentes nos princípios norteadores de cada curso, a fim de se identificar as concepções e pressupostos da avaliação de ensino-aprendizagem dos cursos da UFC. A análise dos PPC quanto aos princípios norteadores, às metodologias de ensino-aprendizagem e avaliação, revelou que:

- os princípios norteadores dos cursos parecem adotar a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, de José Carlos Libâneo - por pautar suas concepções de homem, sociedade e educação sob uma perspectiva histórica, que alia educação a outras práticas sociais e reforça a necessidade de domínio dos conteúdos como forma de melhor exercitar a cidadania- e/ou o Paradigma Holístico, de Edgar Morrin – que busca uma visão do ser humano em sua totalidade, com ênfase na aprendizagem e na produção do conhecimento;
- o papel do aluno, presente nas metodologias de ensino-aprendizagem de alguns dos projetos analisados, é descrito como sendo ele sujeito ativo de ensino-aprendizagem;
- a universidade, de acordo com os princípios institucionais, é reconhecida em sua função social de transformar os indivíduos, a realidade e a sociedade;
- os conceitos de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a articulação entre teoria e prática, entre os saberes cotidianos e científicos, a valorização das experiências adquiridas fora da sala de aula e a flexibilização curricular são princípios incorporados aos currículos, de acordo com os projetos pedagógicos, como forma de renovar metodologias e adequar-se às transformações do mundo;

Os projetos propõem, ainda, que o papel do professor deve ser o de incentivar o aluno em seus estudos, desenvolvendo neles o trabalho cooperativo e o diálogo, para a promoção da autorrealização e do autodesenvolvimento, ocorrendo por meio de relações éticas e cordiais. O docente, também, deverá considerar o bom trato das diversidades de cultura e de conhecimento humanos. Acrescentam-se a esse aspecto as relações de poder travadas entre professor e aluno – que reproduzem as mesmas relações de poder travadas pela sociedade – ainda muito presentes nas salas de aula. Muito do que acontece na sala de aula, na relação entre professores, alunos e escola, contribui para uma prática educativa de qualidade. Refletir sobre essa realidade, nos faz pensar que ainda há muito a fazer quando o assunto é avaliação, currículo e/ou as relações entre professores e alunos.

Somada à pouca definição sobre o currículo e acerca da avaliação adotadas pelos cursos, e sobre os papéis desempenhados por professores e alunos no processo de ensino-aprendizagem, acrescentam-se o escasso conhecimento dos coordenadores dos cursos sobre os princípios institucionais. Esse desconhecimento “é um modo de sofrer a ação política do sistema social sem ter ciência de como ele age”. (LUCKESI, 2008, p. 105). Para o autor, a conduta do não reconhecimento das ações e relações na esfera micro da sociedade impede que se as vislumbre como atos políticos que contribuem para a atual configuração social.

Quando perguntados a respeito do Plano de Desenvolvimento Institucional e do Plano Pedagógico Institucional, ou, ainda, sobre o conhecimento que eles têm dos princípios e dos objetivos institucionais, os coordenadores disseram o seguinte:

Não conheço o Plano Pedagógico Institucional não. Conheço o Regimento Geral da Universidade e o Estatuto. (ENTREVISTADO A).

O planejamento estratégico, né? Aquele projeto...o PDI (Plano de Desenvolvimento Institucional). Eu tive acesso a ele porque agora, quando a gente vai fazer algum pedido de equipamento, solicitam que façamos de acordo com algum objetivo estratégico. Então, eu conheço porque é uma exigência para que você saiba justificar suas solicitações e pedidos de equipamentos e de livros. (ENTREVISTADO F).

Olha, de forma bem concisa, não. Normalmente, o que acontece é que, quando preciso tirar uma dúvida, por exemplo, quanto à forma de avaliação, eu vou atrás nas normas, resoluções e no regimento, mas se você disser que consta no PDI ou no PPI, então, direi que não sei. (ENTREVISTADO G).

Em comum, os entrevistados demonstraram pouco conhecimento dos princípios e dos objetivos institucionais. Dessa ideia, depreende-se que o desconhecimento ou pouco conhecimento do Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e/ou do Plano Pedagógico Institucional – PPI está acompanhado, também, por um restrito conhecimento do projeto pedagógico de seu curso, por parte dos coordenadores, conforme se observa nas falas:

Talvez os alunos saibam até mais que os professores (sobre o projeto pedagógico do curso). Eu acho também, que não foi criado o hábito de eles irem atrás, de lerem o PPC, de forma a ficar fundamentado na cabeça deles. Aliás, eu acho que tanto alunos como professores não conhecem bem o projeto do curso. (ENTREVISTADO G)

Sim, eu conheço o projeto pedagógico do curso, mas conversando com alguns professores, da mesma forma que eu, todos declararam que só passaram a conhecer quando assumiram um cargo. Os outros professores que conversei também já foram coordenadores, e como eu, só passaram a conhecer a partir daí. Antes, eu só consultava (o projeto pedagógico), quando precisava tirar uma ementa de disciplina minha para repassar aos alunos. Aí, eu manuseava com esse objetivo, nunca para conhecer e estudar. Quando me tornei coordenadora, tive a necessidade de ler melhor. (ENTREVISTADO H)

A gente faz uma reunião todo início de semestre e apresenta o projeto pedagógico e a estrutura curricular, que é aquela que está ali (apontando para o cartaz na parede). Porque quando você não faz isso, você fica meio perdido, não sabe fazer o *link* das disciplinas que já foram dadas, os conteúdos e as que ainda precisamos dar. Porque lá na frente eu venho a precisar disso. (ENTREVISTADO D)

Esse conhecimento limitado do próprio projeto pedagógico, pelos coordenadores e professores do curso, faz com que as tentativas em se promover uma articulação entre os objetivos de cada curso e os objetivos institucionais seja uma tarefa complicada. Além da diversidade de opiniões, de formações e vivências, esse desconhecimento ou a indefinição conjunta daquilo que se quer torna difícil o estabelecimento de metas, objetivos e estratégias concretas para a formação dos alunos.

Ignorar princípios, objetivos e metas institucionais e do próprio curso colabora, de certo modo, para uma tomada de decisões sem fundamentação, pautadas por crenças e valores do senso comum. Para Luckesi (2008, p. 116), “decisões individuais e isoladas não são suficientes para construir resultados de uma atividade que é coletiva”. Já no pensamento de Freire (1996), a educação é uma forma de intervenção no mundo, e, como tal, deve ir além do conhecimento dos conteúdos ensinados em sala de aula e da reprodução de uma ideologia dominante.

Infelizmente, outro ponto observado foi o de que, na maioria das vezes, o conhecimento que os coordenadores têm dos projetos pedagógicos de seus cursos diz respeito às disciplinas, ementas e pré-requisitos, entre outros elementos da estrutura curricular; ou seja, o conhecimento do projeto restringe-se à estrutura curricular, de modo superficial. Observa-se que não há uma preocupação em se articular objetivos institucionais e todos os outros elementos de cada PPC; assim, como não é observada maior preocupação em articular, dentro do projeto de cada curso, os princípios norteadores – que definem as concepções filosóficas, políticas e pedagógicas do curso – e os demais elementos dos projetos, tais como os objetivos, o perfil de formação, as habilidades e competências e a avaliação. Isso pode ser comprovado pelas opiniões emitidas pelos coordenadores, acerca do conhecimento que eles têm sobre os próprios projetos pedagógicos e no concernente a articulação entre esses projetos – e seus elementos constitutivos - e os princípios/objetivos institucionais:

Eu acho que a palavra não é bem articulação, mas sim, uma convergência para a consecução dos objetivos, para que o aluno seja formado dentro daquele perfil de formação. Eu acho também, que os alunos ao ingressarem nos cursos devem ter consciência do que é o curso. Que eles saibam qual a identidade de seu curso para saber o que se espera deles. (Entrevistado A)

Além da compreensão dos desejos filosóficos e políticos e dos princípios teóricos e pedagógicos apresentados até o momento, são mostrados no próximo tópico, as concepções sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, de acordo com o que cada projeto pedagógico define, e, segundo as impressões de cada coordenador sobre o tema. A compreensão dessas concepções e princípios é responsável pelo desenho do tipo de avaliação de cada curso. Para Dias Sobrinho (2008), Villas Boas (2005) e De Sordi e Ludke (2009), a avaliação deve estar articulada ao projeto pedagógico e ao trabalho docente, tendo em vista, que seu foco, é o de educar o homem para uma vida em sociedade, que seja mais justa e solidária.

4.3 Concepções e pressupostos que embasam a avaliação do ensino-aprendizagem na UFC

Pela análise dos princípios institucionais e dos princípios norteadores de cada curso, quanto às concepções de homem, sociedade e educação observou-se que os cursos da UFC concebem como formação ideal de homem, aquela pautada nas ideais de significação da vida humana sobre as coisas. Essa formação assenta-se nas ideias de bem e de justiça, com oportunidades de formação integral para todas as pessoas, dentro de um espaço de diálogo e respeito às diversidades étnicas, culturais, religiosas e individuais.

A sociedade pretendida, de acordo com os princípios institucionais e princípios norteadores, firma-se nas visões de pluralidade e universalidade do mundo, respeitando o meio ambiente, os homens, a tolerância, a ética, a justiça social e a igualdade de oportunidades. A garantia desses princípios faz-se por meio de um pleno e satisfatório desenvolvimento de todos, sem qualquer tipo de discriminação, para que, estando bem preparadas profissionalmente, as pessoas possam atuar e modificar o meio em que vivem, de forma consciente e crítica, numa busca por igualdade para todos.

Para isso, na ideia de educação dos cursos da UFC, esses ideais podem ser conquistados com a oferta de atividades de ensino, pesquisa e extensão pela Universidade, entendida por boa parte dos cursos deste estudo como aquela capaz de promover a transformação da sociedade. Essas atividades devem ser articuladas com teoria e prática, saberes científicos e cotidianos e entre ações globais e locais, integrando, também, prática e mundo do trabalho, dentro de uma visão sistêmica de formação. Os cursos consideram, também, que a educação está inserida em uma perspectiva histórico-crítica, portanto, feita socialmente, ao longo de anos e anos.

Somadas às concepções de homem, sociedade e educação, definidas pelos princípios de cada curso e pelos princípios institucionais, acrescenta-se o registro feito, em alguns projetos pedagógicos, sobre a relação professor-aluno dentro do processo de ensino-aprendizagem ou de “ensinagem”, como melhor definiu Anastasiou (2007). Os projetos pedagógicos de curso definem e esperam que essa relação seja baseada no respeito e no diálogo mútuo, como garantia do desenvolvimento de professores e alunos.

Sobre o currículo traçado em alguns projetos pedagógicos, percebeu-se que eles trazem um desenho cultural da sociedade em que estão inseridos, organizando-se em habilidades, competências, atitudes e objetivos a serem atingidos. O problema, de acordo com Doll (1997, p. 189), é que “a dificuldade em um currículo pós-moderno, transformativo, é que não existe nenhuma norma idealmente estabelecida, nenhum cânone que sirva como ponto de referência universal.” Desse modo, currículos que consideram somente objetivos preestabelecidos, sem margem à flexibilidade, por conta das rápidas transformações da sociedade, podem se tornar obsoletos e não servir à função social da educação, que é a de formar pessoas críticas, reflexivas e aptas a atuarem no meio em que vivem, conscientes das mudanças em uma sociedade onde o conhecimento, a informação e a tecnologia avançam de modo acelerado.

É importante que se conheça e se tenha clareza da definição desses princípios e concepções. Eles é que contribuem para a tomada de decisões de uma atividade coletiva – como é o caso da educação. Essas decisões coletivas dimensionam o planejamento e a execução das ações planejadas, de forma igualmente coletiva. A avaliação subsidia o planejamento e a execução dessas ações, visto que fundamenta novas decisões. Para Luckesi (2008, p.117), “crítica é a avaliação que opera na identificação das condições políticas e sociais do próprio projeto, o que permite dimensioná-lo de forma mais adequada. A avaliação crítica aponta alternativas de melhoria”.

Por esse motivo, além dos princípios, já expostos aqui, também foi necessário identificar as concepções, conceitos e ideias, definidos por parte de cada curso, que servem de base à avaliação do ensino-aprendizagem.

Ainda sobre essa análise - no item destinado à avaliação do ensino-aprendizagem, observou-se que, dos 11 cursos que compõem este estudo, apenas três, consideram a avaliação como prática processual, contínua e permanente, prevendo formas de acompanhamento do ensino-aprendizagem dos alunos, conforme descrições retiradas dos projetos dos cursos:

Avaliação permanente, participativa e reflexiva de todo o processo curricular – concepção e execução, através da comunidade acadêmica. (UFC, 2007, p. 14)

A avaliação será feita de forma continuada e não apenas ao final do semestre letivo, funcionando como diagnóstico de forma a possibilitar correções/alterações e a recuperação da aprendizagem pelos alunos. (UFC, 2009, p. 46)

Além disso, detectar dificuldades na aprendizagem, re-planejar e tomar decisões em relação à retenção de alunos. (UFC, 2011, p. 36).

Infere-se desses trechos que a avaliação deva ser realizada de modo continuado, ao longo do semestre letivo, funcionando como diagnóstico da situação de aprendizagem dos alunos. Esse diagnóstico funcionaria como instrumento de levantamento das dificuldades de alunos e professores, servindo a um novo planejamento das ações docentes e à tomada de decisões, que possibilitariam a recuperação dos alunos ante a retenção e/ou evasão.

Para os coordenadores desses cursos, o acompanhamento dos alunos e o uso da avaliação do ensino-aprendizagem como instrumento do diagnóstico da aprendizagem é feito do seguinte modo:

Tentamos acompanhar principalmente os alunos do 1º semestre, observando os impactos de sua entrada na Universidade e suas dificuldades com disciplinas das áreas de métodos quantitativos como Estatística e Matemática. Esse acompanhamento é feito utilizando instrumentos propiciados pela própria instituição como o programa PET (Programa de Educação Tutorial). Nele, os alunos que estão mais adiantados fazem o acompanhamento daqueles que acabaram de ingressar, promovendo também a ambientação deles no curso. (ENTREVISTADO A).

Os alunos do 1º ano...onde foi detectado uma grande evasão, que é onde tem as disciplinas de Química, Física, Matemática...nós monitoramos o ano inteiro. Então, ao final de cada semestre, eles preenchem um formulário e colocam as notas deles. A partir daí, detectamos em quais disciplinas eles apresentam maior dificuldade. Daí tentamos mapear o problema. É em Química? É em Física? Por que? O que é? Será que o problema é didática? Ou falta de base? Ou formação deficiente deles? (ENTREVISTADO F)

O princípio de uma avaliação continuada é desdobramento do princípio institucional de *planejamento participativo, descentralização e avaliação continuada* – página 79, do PDI – de fundamental importância para a garantia da igualdade de oportunidades para todos e do pleno desenvolvimento dos alunos, principalmente no que diz respeito ao aprendizado de todos, sem discriminação. Essa avaliação parece ser aquela que inclui todos os educandos no processo de aprender, dotando-os de um bom preparo profissional, para que possam exercer sua cidadania e transformar a sociedade.

Apesar do estímulo ao uso da avaliação diagnóstica, há em muitos projetos e nas falas de alguns professores, intensa tendência a seguir o modelo avaliativo proposto pelo *Regimento da UFC*. Dos 11 cursos analisados, 7 (sete) utilizam o *Regimento Geral* da

UFC como diretriz para a avaliação do ensino-aprendizagem de seus cursos. O Regimento estabelece como critérios a assiduidade e a eficiência dos alunos, aferidos por meio de “instrumentos de verificação, aplicados progressivamente, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo Departamento.” (UFC, 2013, p. 20). Sobre isso os projetos e os coordenadores dizem:

Institucionalmente, o curso obedecerá às normas do Regimento Geral da Universidade, no que se refere ao cálculo do total de rendimentos do aluno. UFC, 2011, p. 76)

A avaliação do rendimento escolar do curso será feita de acordo com o adotado na UFC, por disciplina e quando se faz necessário, na perspectiva de todo o curso, abrangendo sempre a assiduidade e a eficiência, ambas eliminatórias por si mesmas. A verificação da eficiência em cada disciplina é realizada progressivamente durante o período letivo e, ao final deste, de forma individual ou coletiva, utilizando formas e instrumentos de avaliação indicados no plano de ensino e aprovados pelo departamento. (UFC, 2009, p. 31)

A gente foi instruído a colocar o que está lá nas normas da universidade [...] então, o que está previsto foi colocado lá. Não houve um maior detalhamento de como seria a avaliação. Nós seguimos o Regimento da UFC do jeito que está lá. (ENTREVISTADO B)

Compreende-se a necessidade institucional em estabelecer parâmetros e definir critérios, regras e normas para o registro do aproveitamento e do desempenho dos alunos, quanto ao ensino ofertado pela Universidade e para uma certificação dos alunos. Vê-se, também, todavia, a necessidade de que os próprios cursos, além dos critérios avaliativos institucionais, estabeleçam os próprios critérios de avaliação e desempenho, para que eles não fiquem restritos às fórmulas e critérios para a aprovação e/ou reprovação de alunos, que mais lembram a aferição e comprovação dos resultados de aprendizagem – considerando apenas a perspectiva somativa da avaliação – do que o diagnóstico da situação desses alunos – que possibilita a tomada de decisões no sentido formativo.

A definição desses critérios de avaliação e de acompanhamento do aprendizado dos alunos, configura-se de acordo com as necessidades de cada curso, respeitando suas especificidades e permitindo o fortalecimento de sua identidade. Dar liberdade para que cada curso crie as próprias estratégias de acompanhamento significa criar possibilidades de trabalhar a avaliação junto aos alunos, professores e a comunidade acadêmica. (VASCONCELOS, 1995). Essa mentalidade pode permitir aos alunos estabelecer acordos relacionados à prática avaliativa, que sejam compartilhados junto aos professores, de forma a, juntos, definirem os critérios, instrumentos e usos dos resultados da avaliação,

inclusive implicando sua parcela de corresponsabilidade sobre esse ato. Projetos e falas dos professores registram o seguinte sobre esse pacto:

Não se trata de um contrato formal e rígido, mas de um acordo entre docentes e discentes quanto ao horizonte pretendido com a disciplina ministrada. O objetivo geral e os específicos; a metodologia de ensino a ser praticada; a bibliografia básica e a complementar; as formas de avaliação. Esses são os componentes mínimos da ‘minuta’ do pacto pedagógico a serem explicitados logo no início do período letivo. (UFC, 2006, p. 16)

O instrumento (de avaliação) quem criou acabou sendo eles (os alunos) agora. Eles pediram uma assembleia porque eles querem um “feedback” de como eles estão indo. (ENTREVISTADO F)

Nota-se que o estabelecimento de um “pacto pedagógico”, em que são acordadas as regras para a condução das aulas, os objetivos da disciplina e os critérios para avaliação pode promover maior responsabilização do aluno com a própria aprendizagem, na medida em que o torna mais consciente de cada ação implicada no processo de ensino-aprendizagem.

Do contrário, utilizar a avaliação unidirecionalmente, apenas como forma de exercício de autoridade, poder e coerção, por parte do professor, fechando-se para toda e qualquer possibilidade de estabelecimento de um pacto pedagógico entre alunos e professores, significa também fadar-se ao insucesso, pois utilizar a avaliação com essa função é o mesmo que esquecer o seu verdadeiro sentido, que é o de promover, garantir e melhorar o aprendizado dos alunos.

Identificar o uso da avaliação como instrumento de controle e disciplinamento do comportamento dos alunos ou como instrumento de exercício do poder do professor sobre os alunos foi ponto difícil de perceber, pois, em muitos projetos pedagógicos encontrou-se o registro de uma avaliação vinculada a objetivos definidos; preocupada com resultados predefinidos e sem esquecer a participação dos alunos e o uso de variados instrumentos. A prática, entretanto, diferencia-se daquilo que está registrado nos projetos dos cursos.

Falar sobre a função da avaliação como disciplinadora do comportamento, como forma de controle e de exercício de poder, parece hoje em dia, assunto estranho, de tão denunciada que já foi. No entanto, é na fala de alguns coordenadores que vemos como a avaliação, ainda é utilizada com essa função:

[...] a gente suspeita...como é que eu diria...que tem muitos professores ainda...aqui na instituição, que de uma certa forma pretendem exercer um determinado poder, né...na hora da prova. Na hora da prova é um instante...eu diria...extremamente apropriado, né, para colocar, quem entre aspas, ‘manda no pedaço’. Então, a gente escuta muito os alunos reclamarem que o professor quer demonstrar aí, a sua autoridade, um certo autoritarismo. Delimitar essa coisa, ‘eu mando e você

obedece'. Se você não está sabendo responder (às questões da prova) é porque não está me obedecendo ou não está estudando como deveria. (ENTREVISTADO E)

Esse tipo de avaliação - com função autoritária, como forma de exercer poder ou como disciplinadora do comportamento, pode ser reforçada por instrumentos de avaliação, que propiciem isso; ou, ainda, por exagerada autonomia dada aos professores quanto à elaboração de instrumentos de avaliação e à condução de sua prática avaliativa. Por esse motivo, lembram-se a necessidade de regras e critérios, estabelecidos pelo regimento institucional e por parte de cada curso, quanto à avaliação. Porém, não deverão ser somente essas as regras para a avaliação dos alunos. Definir as concepções do ato avaliativo, os critérios e os instrumentos, aliados aos princípios e objetivos institucionais, tornam as ações educativas mais claras. A normatização dos critérios avaliativos serve como instrumento balizador, não permitindo arbitrariedades por parte do professor, como é possível ver, nesta reprodução de fala:

O problema é que na maioria das vezes, como não há clareza ou como faltam padrões bem definidos de avaliação, então, os alunos acabam reclamando muito. (Entrevistado A)

A normatização dos critérios avaliativos, porém, não pode ser confundida com rigidez. Deve haver certa maleabilidade, para que cursos e docentes possam estabelecer e utilizar variados instrumentos avaliativos de modo autônomo. Sobre isso, verificou-se que da análise feita nos 11 projetos pedagógicos, somente 2 deles registram a autonomia concedida aos professores na condução de sua prática avaliativa e no incentivo ao uso de instrumentos diferentes para avaliar seus alunos. É pela fala dos coordenadores, porém, que se vê a autonomia e a maleabilidade concedidas a todos os professores, na hora de elaborarem e definirem seus critérios e instrumentos avaliativos, como praticada em todos os cursos, independentemente da adoção dos critérios regimentais, conforme se vê na sequência:

Portanto, além das formas usuais de avaliação mencionadas, convém diversificar o processo avaliativo, estimulando, por exemplo, a realização de seminários, dinâmicas grupais, trabalhos em equipe, apresentações criativas, esquetes teatrais, simulação de tribunais e organismos internacionais etc. (UFC, 2007, p. 57)

Nas disciplinas teóricas, se faz muita prova, né, muitos seminários. Às vezes, os professores também trabalham textos e vão avaliar os textos, alguns artigos científicos são avaliados. No caso das disciplinas teóricas e práticas, os professores também buscam por relatórios de aulas práticas. Esse é um dos instrumentos de acompanhamento do aluno individualmente, durante a prática... é...como que eles se portam na prática, como é a organização dele, como é que ele conduz aquela prática, como é que ele trabalha em equipe...os alunos nessas disciplinas práticas sempre trabalham em equipe... e como é que eles terminam uma aula prática, né...como é a

organização deles, como é que eles deixam o material, como eles avaliam a qualidade do seu trabalho, depois de terminado. (ENTREVISTADO B)

As disciplinas básicas são bem mais clássicas. Sala de aula, provas e 'tchau'. As disciplinas profissionalizantes, elas já saem mais da sala de aula. Tem aquelas formas de avaliar por seminários, relatórios técnicos de aulas práticas ou outras formas de avaliação, mas num contexto geral as disciplinas são clássicas. (ENTREVISTADO K)

Do confronto entre o que está registrado nos projetos pedagógicos e a fala dos coordenadores, percebeu-se que há maior maleabilidade e mais autonomia avaliativa para os cursos e disciplinas, cujas habilidades e competências estão mais vinculadas ao saber fazer e à prática profissional. Nesses cursos e disciplinas, a adoção de práticas avaliativas, mais inovadoras e diferenciadas dos instrumentos tradicionais, como a prova e o exame, é mais ordinária.

Para Mendes (2005), as reflexões e a adoção de práticas avaliativas no ensino superior, perpassam a tentativa em se criar mentalidade junto aos alunos, professores e comunidade acadêmica, que engloba a adesão a novas concepções de avaliação e aos usos de variados instrumentos avaliativos.

Pôde-se atestar, contudo, pela fala de alguns coordenadores de curso, que o uso, quase que ainda absoluto, de instrumentos de avaliação, como provas, trabalhos e seminários, ainda é o mais requisitado pela prática avaliativa. Para os professores os motivos são variados e não se limitam apenas a uma questão de encarar a avaliação sob nova mentalidade. Tais motivos englobam: a falta de conhecimentos de como avaliar o estudante de outras maneiras que não se reduzam às provas; a resistência, por parte dos alunos, em aceitar métodos avaliativos que estimulem o raciocínio e a autonomia; o apego à ideia de que a avaliação, ainda, é o método mais confiável para avaliar os alunos, senão o único; a reprodução dos modelos avaliativos aprendidos pelos professores ao longo de suas trajetórias estudantis e profissionais; entre outros pontos. Abaixo vê-se o que os coordenadores pensam sobre isso:

Então, os seminários a gente faz e dá nota em grupo, tem muito trabalho em grupo...mas, prova a gente não abre mão porque tem que avaliar o aluno mesmo. São essas possibilidades que a gente tem, porque nós temos disciplinas muito pesadas, com poucos professores, então, a gente não tem condições de fazer esse acompanhamento...de avaliar o aluno com outras metodologias que avaliem individualmente. Outra coisa, a gente não tem conhecimento pra fazer uma avaliação diferente desta que está no projeto e no regimento, não. Poderíamos fazer avaliações periódicas, mas a gente não sabe como fazer. (ENTREVISTADO D)

Eu acho que o Ensino do 2º grau tem que passar por uma reformulação. Nós não conseguimos, a meu ver, tirar o estudante daquele padrão do ensino fundamental.

No meu caso eu dou uma disciplina do 6º semestre e ainda não consegui ‘botar’ na cabeça do estudante que ele não tá mais naquele ensino clássico, que ele está lá sentado numa cadeira, copia o que eu escrevo e depois num dia marcado ele vem fazer uma prova. E no sexto semestre, que eu dou minha disciplina, que é uma disciplina totalmente experimental, eles não conseguem se libertar disso, porque, o quê, que acontece, nessa disciplina, o estudante tem que ir pra campo, tem que fazer uma amostragem, tem que fazer uma análise clínica e tem que escrever sobre o impacto em que se encontra aquele ambiente. Então...e isso tem que vir em um relatório científico, em que ele vai ter que seguir uma norma técnica. Ou da universidade ou a norma do IMETRO. No entanto, o menino...o estudante...eles não se libertam do fato de que, alguém sempre tem que estar fazendo algo por eles. Se a balança não está ajustada, ele não tem a proatividade de ajustar a balança. Ele acha que tem que ter um técnico ou um monitor. E isso aí ele vai se deparar todo o tempo no mercado de trabalho e o chefe dele não vai querer saber se o trabalho não foi feito, porque ninguém foi consertar a balança. Ele tinha que ter proatividade, né? E isso é muito ruim, porque a universidade não tem os recursos. Então muitas vezes a gente faz um esforço e tira materiais das nossas pesquisas para passar um conteúdo experimental que seja aproveitado. E eu vejo que eles não valorizam isso. (ENTREVISTADO G).

Assim...aqui em geral...os professores...a formação deles em geral é muito tradicional, então, eu posso dizer por mim. Eu aprendi como a maioria dos colegas, que fazem mestrado e doutorado e a gente tem uma disciplina que é ‘Metodologia do Ensino Superior’, que na verdade...pra maioria, eu acho que não dá nenhuma formação didática. Então, assim, os professores do curso em geral, eles trazem para a sua didática, a experiência que eles tiveram durante a sua vivência acadêmica como aluno do mestrado, do doutorado e até mesmo de graduação. Então é como se ele chegasse aqui, assim como...eu estou dizendo assim, a maioria, né...é o que...ó...um modelo que eu conheço e que todo mundo utiliza é esse. Então, no nosso curso o modelo mesmo é prova, trabalho no máximo. (ENTREVISTADO F)

De modo igual, percebe-se pela fala de todos os entrevistados que as dificuldades na hora de avaliar refletem problemas que vão além de uma simples mudança de atitudes. Como modificar o modo como avalio meus alunos se não tenho o embasamento teórico e metodológico correto e adequado, que me possibilite a abertura ao uso de novas práticas? Como modificar velhos hábitos sem a reflexão sobre a ação? Vê-se é que essas respostas e as mudanças tão esperadas só parecem ser possíveis com uma boa formação dos profissionais de educação.

Compartilha-se das mesmas ideias dos professores, pois, a experiência que se tem – na época de aluna de graduação nos cursos de formação de professores – deixou a desejar quanto à habilitação e à aquisição de saberes que pudessem auxiliar a avaliar os alunos da melhor maneira possível, e, de modo a utilizar os resultados dessa avaliação para promover as melhorias nas aprendizagens de meus alunos.

Ressalta-se que, somados a todos esses elementos sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, acrescenta-se a preocupação dos professores com o próprio despreparo profissional ante questões de ordem mais pedagógica na condução da sala de aula, conforme relatado anteriormente em suas falas.

Durante as entrevistas com os coordenadores, percebeu-se que há a necessidade de um conhecimento pedagógico, que habilite os professores na condução de suas aulas e no uso de metodologias de ensino e de avaliação.

Além disso, a dificuldade expressa pelos professores diz respeito ao modelo de formação de professores, para o ensino superior. De acordo com eles, a formação de professores para esse nível de ensino, feita em cursos de Mestrado e Doutorado, acaba sendo falha, pois não instrumenta os professores com saberes da formação profissional. Segundo Tardif (2002), esses saberes são aqueles transmitidos por instituições de formação de professores, destinados a sua formação erudita e científica, e que podem ser incorporados à prática docente, podendo vir a se tornarem prática científica e/ou tecnologia da aprendizagem. Para os professores, a necessidade de conhecimento desses saberes é mais urgente quando se fala em metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação, conforme se vê:

Então, a gente é professor porque tem a formação técnica. E alguns, ou a maioria, iniciaram suas atividades do magistério pela experiência. A pós-graduação é totalmente técnica. Ninguém tem espaço pra discutir sobre como dar aula, não. Então, não sei...é a realidade do nosso curso. E aí depende muito das experiências do professor e de professores que ele tenha tido em sua vida e que se espelhou nelas. (ENTREVISTADO F)

Mesmo esses professores que estão entrando agora na universidade, mesmo assim, eles ainda tem uma certa...uma certa...é..dificuldade de tá acompanhando essa dinâmica da informação por parte dos estudantes. Outro dia eu estava numa sala de aula, aqui mesmo nesse departamento, que tem internet em todas as salas e tal, né...e no meio da aula um aluno abriu o computador dele e disse ‘professor, olha que vídeo interessante pra aula! É exatamente isso que você estava falando na sua aula’, quer dizer...eu não tinha me atentado...mas esse é...é..um recurso que eu poderia utilizar para introduzir o conteúdo teórico. Apresenta aquele vídeo e partir dali você começa as discussões. Eu acho que...que a gente só tem a ganhar. Você conseguir trazer o aluno pra sala de aula e ele estar ali, como se diz, ‘de corpo e alma’, né...é muito bom...todo mundo sai ganhando com isso. Tem professores que ainda continuam com essa metodologia de ensino do século passado e simplesmente o que é que está acontecendo? As turmas deles estão se esvaziando. Pra mim, isso é um reflexo assim...gritante, de que eles precisam mudar. É necessário. A forma com está não é suficiente pra uma boa formação dos alunos. (ENTREVISTADO C)

O discurso dos professores revela que suas práticas são muito mais o reflexo de suas trajetórias, do que o resultado das aprendizagens e dos saberes adquiridos em seus cursos de formação, seja no âmbito da graduação, mestrado ou doutorado.

Dias (2010) acrescenta e relembra outros dilemas da formação docente. Esses dilemas perpassam a superestimação do saber científico, em detrimento do saber que se pode ensinar; pelo peso conferido pela Universidade às funções de docência bem como aos critérios de ingresso, promoção e valorização acadêmicos, que, associados à falta de

compromisso e ausência de motivação institucionais, contribuem para uma formação e prática profissionais deficientes .

Por fim, da compilação dos princípios institucionais - que servem de base à avaliação dos cursos – e das definições, concepções e critérios sobre a avaliação do ensino-aprendizagem, definidos por parte de cada projeto pedagógico e pelos coordenadores de cada curso, elaborou-se o seguinte resumo, exposto na tabela 5.

Tabela 5 – Avaliação do ensino-aprendizagem nos cursos de graduação da UFC

Baseia-se	<p>-Principalmente, nas normas definidas pelo <i>Regimento Geral</i> da UFC, que considera como critérios avaliativos a assiduidade e a eficiência. Esses critérios são verificados por meio de avaliações periódicas, e depois do cálculo de uma média, feito por meio de uma fórmula já deliberada pela UFC, será definida a aprovação e/ou reprovação do aluno.</p> <p>- Nos princípios e objetivos institucionais.</p>
Considera	<p>- O contexto (mercado, perfil do aluno), a finalidade (alcance dos objetivos de formação) e os resultados (desempenho).</p> <p>-A participação dos alunos no processo avaliativo, por meio de acordos e/ou pactos pedagógicos.</p> <p>- O uso de diferentes instrumentos de avaliação, adequados aos propósitos de ensino.</p> <p>- A autonomia do professor na hora de avaliar.</p> <p>- A avaliação como forma de repensar a prática pedagógica e docente.</p>
Objetiva	<p>- O saber fazer, ser e conviver.</p> <p>- A prática profissional e social.</p> <p>- A vinculação aos objetivos e perfis de formação.</p> <p>- A análise dos resultados para promover a melhoria da aprendizagem dos estudantes.</p> <p>- A superação – ou reconhecimento da necessidade de superação – de práticas avaliativas tradicionais.</p>

Fonte: Produzida com base nos conceitos sobre avaliação do ensino-aprendizagem, elencados nos PPC.

Ante todo o exposto, resta-se saber se os objetivos de formação, definidos pela Universidade, em cada um de seus cursos, estão sendo privilegiados. Para a observação da consecução desses objetivos foi estabelecida a seguinte relação:



4.4 Os objetivos institucionais em articulação aos objetivos dos cursos de graduação da UFC e à avaliação do ensino-aprendizagem - entre documentos e práticas

Para a análise dos dados desta categoria, foram subdivididas as ações empreendidas em dois momentos. O primeiro foi caracterizado pela análise documental do Plano Pedagógico Institucional - PPI e do Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI, quanto aos objetivos institucionais de formação, delineados pela Universidade.

O segundo momento relacionou os objetivos de cada curso, definidos nos projetos pedagógicos, com a avaliação do ensino-aprendizagem, buscando perceber o empenho dispensado à consecução desses objetivos .

Desse modo, conforme já explicitado, observaram-se os *objetivos* institucionais reunidos no documento *Plano Pedagógico Institucional - PPI*, e decidiu-se efetuar um corte e destacando-se apenas seis desses objetivos. Estes seis traduzem melhor o propósito e norteiam de modo mais claro a elaboração dos projetos pedagógicos de curso. Visando a aprofundar a comparação entre os objetivos institucionais e os objetivos de cada curso, foram examinados esses objetivos institucionais e enumerados os principais pontos, considerados na análise dos projetos pedagógicos dos cursos, buscando observar a sua articulação ao planejamento da Universidade. Os objetivos e pontos observados estão descritos na tabela 6:

Tabela 6 – Objetivos institucionais (segundo projeto pedagógico institucional) e pontos considerados na análise dos projetos pedagógicos de cursos - continua

Objetivos institucionais	Pontos considerados na análise dos PPC - retirados dos objetivos institucionais.
--------------------------	--

<p>1 Assegurar a excelência na qualidade da oferta do ensino de graduação e de pós-graduação, através de um projeto político-pedagógico que incorpore novos paradigmas e que estimule a participação docente, discente e técnico-administrativa, a articulação com a pesquisa e a extensão e a integração com a sociedade.</p> <p>2 Promover a extensão e valorizar através de sua preservação e difusão, as manifestações culturais e artísticas, por meio de um processo que articule o ensino e a pesquisa e que seja capaz de contribuir para uma relação transformadora entre universidade e sociedade.</p> <p>3 A implantação de currículos flexíveis e metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, sintonizadas com a sociedade da informação e que ajudem nos processos formativos, tendo em vista a aprendizagem de qualidade e o comprometimento dos estudantes com a instituição e com a sociedade que a financia.</p> <p>4 A formação de profissionais competentes e habilitados ao pleno desempenho de suas funções, com sentido de responsabilidade e participação.</p> <p>5 A inserção na realidade regional e</p>	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Oferta de ensino de qualidade. ✓ Projeto pedagógico de curso que estimule a participação docente, discente e técnico-administrativa. ✓ Articulação entre ensino, pesquisa e extensão. ✓ Estímulo à preservação e difusão das manifestações artísticas e culturais. ✓ Relação universidade-sociedade. ✓ Flexibilidade curricular. ✓ Metodologias de ensino e de aprendizagem inovadoras e sintonizadas com as mudanças da sociedade. ✓ Estímulo ao compromisso do aluno com a instituição e com a sociedade; ✓ Formação de profissionais competentes, habilitados, com senso de responsabilidade e participação. ✓ Uso da ciência, do conhecimento e dos saberes a serviço da realidade regional e nacional visando o bem comum e a justiça. ✓ Acompanhamento do estudante em sua trajetória acadêmica mediante ações de saúde, social, esportiva, cultural, técnico-científica e política.
---	--

<p>brasileira, colocando as ciência e a tecnologia a serviço da comunidade, e orientando suas atividades para a edificação de um mundo melhor, de acordo com as exigências da justiça e do bem.</p> <p>6 Acompanhar, incentivar e apoiar o estudante em suas múltiplas demandas, no decorrer de toda a sua trajetória acadêmica, através de ações efetivas nas áreas social, cultural, técnico-científica, esportiva, política e de saúde.</p>	
---	--

Fonte: elaboração própria, baseada na análise dos dados do Projeto Pedagógico Institucional e do Plano de Desenvolvimento Institucional.

Após a análise dos objetivos institucionais, reunidos no Plano Pedagógico Institucional – PPI e dos objetivos de cada curso, listados nos projetos pedagógicos de curso, detectou-se certa falta de clareza quanto aos princípios norteadores dos cursos da UFC, no que diz respeito aos seus pressupostos *filosóficos* – valores formativos, concepções de homem, de sociedade e de educação; *epistemológicos* – teorias sobre a constituição do conhecimento, concepções de currículo e de avaliação, definição dos papés de professores e alunos - e *pedagógicos* – interdisciplinaridade, flexibilidade e articulação teoria-prática, saberes acadêmicos e profissionais, de acordo com o que Veiga (2007) define como projeto pedagógico de qualidade.

Além de apresentá-los de forma objetiva e clara, os projetos necessitam interligar cada um desses elementos, para que, ao acessar qualquer um deles, seja possível identificar os desejos e as metas de formação da UFC.

A dificuldade em perceber a articulação entre cada um desses elementos pode ser facilmente identificada pela fala dos coordenadores. Quando perguntados sobre a percepção que eles tinham acerca da avaliação do ensino-aprendizagem, de seu curso e da articulação dela com os princípios e objetivos institucionais e com os objetivos e princípios do próprio curso, foi dito o seguinte:

[...] a avaliação do curso é extremamente frágil. A forma como ela está apresentada no projeto pedagógico do curso não reflete articulação com os demais itens do projeto. (ENTREVISTADO J)

Eu acho que a avaliação, do jeito que está no PPC, precisa ser refeita né? Ela precisa ser mais detalhada. Ela não foi detalhada como acontece de fato. Só foi colocada a forma como é cobrada pela instituição (de acordo com o Regimento), mas não fala como vai ser feita, e, eu acho que isso precisa ser feito. (ENTREVISTADO B)

Outro ponto observado diz respeito ao fato de que, embora os cursos definam os próprios objetivos, não foi observado, nos projetos pedagógicos, o detalhamento de estratégias ou mediadores para a efetivação desses objetivos. Falta, ainda, maior explicitação das metodologias de ensino e/ou das ações de acompanhamento dos alunos, da articulação entre ensino, pesquisa e extensão, da articulação entre teoria e prática e das metodologias e instrumentos avaliativos, integrados às concepções, princípios e objetivos institucionais.

Ressalte-se, ainda, que, além dos objetivos e dos princípios institucionais, os cursos elaboraram seus objetivos, considerando, também, as demandas econômicas, sociais e culturais da sociedade, bem como as recomendações das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação. Estão descritos no seguimento, os objetivos de alguns cursos de graduação que compõem este estudo, e que estão em consonância com os objetivos institucionais e com as Diretrizes específicas de seus cursos

Desenvolver processos de avaliação fazendo uso de modalidades, concepções, funções, instrumentos e indicadores. (UFC, 2004, p. 18).

Formar profissionais aptos ao mercado de trabalho e capazes de contribuir para o desenvolvimento científico e tecnológico na região Nordeste e no país priorizando o estudo dos recursos naturais, indicadores ambientais, entre estes os indicadores de desenvolvimento ambiental, os impactos por eles sofridos, e a exploração racional de recursos renováveis e não renováveis. (UFC, 2009, p. 7).

Formar bacharéis em Direito capazes de compreender que a formação jurídica se insere em um complexo educacional e deve ser embasada no ensino articulado à pesquisa e à extensão. (UFC, 2007, p. 13).

[...] fundamentada nas Diretrizes Curriculares, nas novas demandas sociais da profissão e na necessidade de formar um profissional que possa entrar em contato com a prática profissional de seu campo durante o percurso acadêmico, e a partir daí possa identificar como se organiza o sistema social em que sua profissão está inserida a fim de reconhecer e atuar no seu futuro espaço de trabalho. (UFC, 2007, p. 23).

Capacitado para analisar situações históricas concretas e para diferenciar correntes teóricas a partir de distintas políticas econômicas. (UFC, 2006, p. 13).

Instrumentalizar o graduando para atuar numa sociedade globalizada e em constante transformação, apto a entender o momento histórico e a oferecer respostas que atendam às demandas da sociedade. (UFC, 2007, p. 13).

Os objetivos ora transcritos dos projetos pedagógicos de alguns cursos consideram a necessidade de formação acadêmica, integrada à prática profissional, com um reconhecimento das situações e da realidade histórica, a fim de que as pessoas estejam habilitadas a agir em uma sociedade de constantes transformações.

A articulação entre princípios e objetivos institucionais com os objetivos dos cursos é item de grande importância, pois, de acordo com Luckesi (2008), o planejamento do ensino e a atividade docente necessitam de um projeto pedagógico institucional e de um projeto de curso, que definam suas metas, para o dimensionamento dos conteúdos a serem transmitidos aos alunos, possibilitando a aquisição dos objetivos pretendidos e estabelecidos pela instituição e pelos cursos.

Sabe-se que a boa articulação desses elementos, além de outros fatores, como uma boa gestão acadêmica e o envolvimento de todos os agentes sociais com a prática educativa, refletem-se em resultados satisfatórios para os cursos e instituições. Atualmente, o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes – ENADE, junto à infraestrutura e à equipe de docentes de um curso, representa cerca de 70% do cálculo do Conceito Preliminar de Curso – CPC e é utilizado como indicador de qualidade dos cursos de graduação de instituições de ensino superior, públicas e privadas. Esse conceito considera uma escala de 1 a 5 para a sua composição, sendo (um) o menor resultado alcançado por um curso e 05 (cinco) o maior resultado que um curso pode alcançar.

Apesar das deficiências encontradas nos projetos pedagógicos e apontadas pelos coordenadores de cursos, expressadas por suas falas e percepções, destacamos os resultados alcançados no ENADE pela UFC. Eles referem-se aos anos de 2011 e 2012. Dos cursos e estudantes submetidos ao exame, na edição de 2012, destacam-se os resultados alcançados por dois, dos 11 cursos deste estudo, conforme tabela a seguir.

Tabela 7 – Resultados obtidos por cursos da UFC na edição de 2012 do ENADE

Curso	Ano de realização do ENADE	Resultado obtido pelo curso
Ciências Econômicas	2012	3
Direito	2012	4

Fonte: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4223-tres-cursos-da-ufc-entre-os-melhores-do-pais-segundo-o-enade-2012>.

Tendo como base esses resultados, acredita-se que os objetivos de formação são privilegiados, em certa parte, e que a avaliação como instrumento redimensionador da prática educativa e pedagógica contribui, sobremaneira, para a obtenção desse desempenho pelos cursos da UFC, necessitando, no entanto, de melhor definição.

Ao considerar a fala de muitos coordenadores, e, quem sabe, em outras oportunidades ouvir a opinião e percepção dos alunos sobre o assunto, vê-se que ainda há muito a se fazer em termos de formação continuada de professores, formas de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizado, disseminação de metodologias e práticas de avaliação inovadoras, garantia da gestão democrática e de participação de todos no processo educativo, além de mudanças significativas na prática educativa e docente.

5 CONCLUSÃO

Avaliar um aluno com dificuldades é criar a base do modo de como incluí-lo dentro do círculo da aprendizagem; o diagnóstico permite a decisão de direcionar ou redirecionar aquilo ou aquele que está precisando de ajuda. (LUCKESI, 2008).

A composição deste trabalho teve como objetivo analisar as concepções e os pressupostos que embasam a avaliação do ensino-aprendizagem e sua articulação com os princípios e objetivos institucionais, definidos no Plano Pedagógico Institucional – PPI, no Plano de Desenvolvimento Institucional e nos projetos pedagógicos dos cursos de graduação da UFC. Para alcançá-lo, foi necessário definir uma metodologia de interpretação dos dados, baseada na abordagem qualitativa, do tipo exploratória e descritiva, para o alcance do objetivo projetado. Para isso, a pesquisa adotou os seguintes procedimentos de coleta de dados: revisão de literatura e aplicação de entrevistas semiestruturadas, a fim de caracterizar os sujeitos da pesquisa e confrontar aquilo que está documentado com o que de fato é praticado. Tais passos metodológicos foram relevantes para se chegar aos resultados obtidos por este estudo e comprovaram as dificuldades, ainda, encontradas na investigação de temáticas relacionadas à avaliação, pois, apesar de ser um conteúdo já muito explorado, ainda é considerado assunto complexo, trazendo outras implicações e reflexões agregadas à matéria.

Sendo assim, levando-se em consideração as análises promovidas no último capítulo, com suporte na revisão da literatura empreendida nos capítulos relativos à avaliação do ensino-aprendizagem e aos projetos pedagógicos, associados às análises dos documentos institucionais e à percepção obtida da entrevista com os coordenadores desses cursos, destaca-se o desconhecimento dos documentos institucionais por professores, alunos e funcionários técnico-administrativos. A necessidade da divulgação desses documentos para a comunidade acadêmica e sociedade como um todo é reconhecida como possibilidade não apenas de conhecimento das regras e normas institucionais – como aquelas previstas nos estatutos e regimentos - mas também de conhecimentos pedagógicos e filosóficos que permitam um (re)dimensionamento dos objetivos e metas de formação, possibilitando a (re)elaboração de projetos educativos mais consistentes.

Ainda tratada como novidade, a avaliação é temática polêmica que suscita dúvidas a respeito de seus objetivos, procedimentos e alcance de resultados. A compreensão desses dados é necessária à própria avaliação, para que ela possa se tornar instrumento de

promoção da aprendizagem dos alunos e de igualdade de oportunidades a todas pessoas. A avaliação constitui instrumento de melhoria da prática escolar e do planejamento do trabalho pedagógico, oferecendo dados e informações valiosos a todos aqueles responsáveis por oferecer aos educandos— crianças, jovens e adultos – uma educação de qualidade, que os capacite à transformação de si mesmos e de seu meio.

Assim, não se trata apenas de monitorar o rendimento e os resultados obtidos em provas e/ou testes, mas de contribuir para a definição de prioridades e a tomada de decisões, visando à melhoria do ensino. Em meio à complexidade da educação e de várias políticas e práticas educativas, torna-se necessária a tomada da melhor decisão. Com efeito, a busca de uma educação de qualidade considera, sobretudo, a garantia de oportunidades equânimes a todos, propiciadas pela definição de princípios e valores, condensados em projetos pedagógicos que possam efetivar essa garantia.

Somada a essa preocupação, põe-se a ressaltar o atual quadro educacional brasileiro, que acompanhando as rápidas e constantes alterações, contribui para que o País se possa firmar econômica, política e socialmente, no âmbito mundial, fazendo com que as pessoas busquem, cada vez mais, habilidades e competências que as tornem aptas a viver dentro da atual realidade.

Por esses motivos, embora os sistemas de ensino tenham sido beneficiados por políticas educacionais, mais democráticas e includentes, são também chamados a prestar contas desse investimento, por meio de avaliações em larga escala.

No ensino superior, a Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES, consubstanciou ações e políticas educacionais, por meio da avaliação.

Importante é ressaltar que, para a análise dos resultados obtidos pelas avaliações, convém observar a necessidade de articulação entre avaliação, projeto pedagógico e projeto institucional. Essa articulação define objetivos e princípios políticos, estabelece metas e estratégias de ação, tornando públicos, desejos e intenções coletivos. Para Luckesi (2011), a finalidade da educação é subsidiar o desenvolvimento do ser humano, configurado por concepções filosóficas, políticas, pedagógicas e didáticas.

Com encosto na consciência coletiva dos princípios, das concepções que se tem sobre homem, sociedade e educação; da importância que se confere ao conhecimento e à formação; dos valores almejados pela sociedade e dos objetivos que se quer alcançar, é que se definiram finalidades, objetivos e instrumentos avaliativos.

Princípios e concepções institucionais são definidores da prática educativa, do trabalho docente e da avaliação, portanto, é imprescindível que eles estejam bem definidos e integrados ao perfil formativo estabelecido por parte de cada curso.

Nota-se que, do confronto de desejos e vontades, propostos e expostos nos projetos pedagógicos dos cursos, há pouca articulação entre os objetivos e os princípios institucionais, bem como entre os objetivos e os princípios de cada curso. Isso pode contribuir para uma indefinição da identidade dos cursos e de seus perfis de formação, conforme é possível atestar pela fala do coordenador, ora transcrita:

Por ainda não haver uma clareza do perfil profissional do curso, acho que essa articulação é falha. O que estamos tentando, é fazer concurso para professores que tenham formação específica para o curso. Nada contra, mas, se continuarmos com professores generalistas, o processo de formação dos alunos será mais lento. Eles (os professores e alunos) precisam compreender o perfil do curso. E acho que todos os elementos do PPC devem estar ligados, pois, na hora em que o professor for dar sua disciplina saberá o perfil profissional do curso, como ele poderá contribuir para isso, como e de que modo, irá avaliar o seu aluno para chegar nesse perfil profissional. (ENTREVISTADO F).

Além disso, após análise das matrizes curriculares dos 11 cursos que compõem esse estudo, observou-se que alguns elementos parecem não se alinhar com o que está descrito nos princípios norteadores dos cursos, quanto ao currículo. Foram encontrados nos PPC, currículos pouco dinâmicos, que, para acompanhar as mudanças de seu tempo, carecem de maior flexibilidade e atualização às demandas exigidas pela sociedade à Universidade. Esses currículos possuem excessiva quantidade de pré-requisitos e elevada carga horária de disciplinas obrigatórias, o que reduz as possibilidades de escolha dos alunos, limitando-os em seus itinerários formativos. Dentre esses cursos, destaca-se o curso E, que possui um percentual de carga horária de mais de 80% destinados às disciplinas obrigatórias, além de possuir pré-requisitos em todas as disciplinas do curso, a partir daquelas ofertadas para o terceiro semestre.

Embora os projetos dos cursos analisados digam ofertar currículos dinâmicos, organizados em conteúdos e disciplinas integrados, que articulam teoria-prática, ensino-trabalho-comunidade, estando, ainda, pautados em objetivos, habilidades e competências a serem atingidos, ao mesmo tempo em que são flexíveis, a fim de se garantir as competências técnicas e as habilidades necessárias às rápidas transformações econômicas e sociais, o que de fato se vê é a extrema valorização conferida à ciência, dada a grande quantidade de carga horária obrigatória dispensada às disciplinas de formação básica e profissionalizante dos cursos.

Acredita-se que a exacerbada valorização da ciência ante aos demais saberes foi construída historicamente ao longo dos anos, e que, mudar paradigmas já arraigados na prática educativa de docentes e discentes, demanda ousadia para promover as mudanças que se fizerem necessárias.

Vale destacar ainda, o fato de que, embora os projetos pedagógicos tragam em suas redações os conceitos de interdisciplinaridade e de transdisciplinaridade; de articulação entre teoria e prática e de valorização das experiências adquiridas fora da sala de aula, observou-se, pela análise desses documentos, que eles não contêm a previsão das formas e dos meios necessários à concretização desses princípios. Estes princípios poderiam estar definidos nas metodologias de ensino, mas, na maioria dos PPC, esse item não é suficientemente esclarecido.

Sobre a análise do item *avaliação do ensino-aprendizagem*, nos projetos pedagógicos dos cursos, ressalta-se a falta de articulação entre as concepções institucionais, entre o que está definido nos projetos pedagógicos e o que é praticado – comprovado pelas falas de alguns coordenadores. Também observou-se que, a maioria dos projetos pedagógicos de curso carece de maior detalhamento do perfil de formação – generalista, humanista – do tipo de avaliação, do currículo a ser adotado pelo curso, das metodologias de ensino-aprendizagem, das formas de aquisição do conhecimento e do papéis de professores e alunos.

Os critérios para aprovação e/ou reprovação dos alunos apontam, neste estudo, para uma restrição às normas estabelecidas pelo Regimento e/ou Estatuto da Universidade e para o uso da avaliação, tendo como foco os resultados obtidos pelos alunos e o seu desempenho, geralmente ao final do semestre letivo. Outro ponto encontrado da comparação entre os documentos institucionais e da percepção dos coordenadores de curso, sobre a avaliação do ensino-aprendizagem foi a falta de estratégias e instrumentos de acompanhamento dos alunos com dificuldades de aprendizado e/ou com desempenho insatisfatório. Embora a Universidade faça a previsão de ações que tentem minimizar a evasão e a retenção, propiciadas pelas dificuldades de aprendizagem, observa-se a falta de um desenho das metas necessárias à recuperação desses alunos, que faça a previsão de todas as ações de acompanhamento, desde o diagnóstico do problema até as formas de solucioná-lo.

Vale destacar que a responsabilidade dos alunos, em seus processos de aprendizagem, descritas nos projetos descrevem o “aluno como o centro do processo de ensino-aprendizagem e o “fazer” como estratégia central de sua formação”. (UFC, 2009, p. 13). Os projetos ressaltam, ainda, que é possibilitada ao aluno a liberdade de escolha de matérias e disciplinas, identificadas com seus anseios de atuação profissional, bem como

são possíveis a decisão e a vivência das consequências de suas escolhas. A visão de aluno como sujeito ativo é reforçada mediante uma descaracterização da óptica de *aluno-receptor* e da promoção de uma nova visão, que é a de aluno-construtor, aquele que observa e reflete sobre sua prática.

Entretanto, acredita-se que enxergar os alunos como sujeitos ativos e autônomos, capazes de conduzir os próprios processos de aprendizagem, não é o suficiente. Não basta possibilitar-lhes opções de disciplinas, conteúdos e/ou oportunidades de participação em sala de aula, em projetos de monitoria ou pesquisa. É necessário que haja um acompanhamento da aprendizagem dos alunos e uma abertura ao diálogo e à participação dos alunos em todas as decisões passíveis de se tomar de forma coletiva. Significa constituir, de forma partilhada, regras, decisões, critérios avaliativos, entre outras situações que permitam responsabilização conjunta de todos os agentes e em todas as ações, envolvidos no processo educativo.

Embora haja nos documentos institucionais menção ao “pacto pedagógico”, vê-se por meio das falas dos coordenadores, que o que foi constatado, conforme já apontado na literatura sobre o assunto em pauta, é que a avaliação ainda é utilizada como instrumento de poder, autoridade e disciplinamento dos alunos por parte do professor. Acredita-se que esse tipo de função desempenhada pela avaliação, decorre, em parte, da falta de critérios claros e bem definidos na hora de os professores avaliarem seus alunos.

Além desse tipo de problema, crê-se que as possibilidades de se conhecer e de se verificar o aprendizado dos alunos, sob diferentes perspectivas, são minadas pelo uso restrito dos instrumentos avaliativos.

Ao longo do estudo, constatou-se que as maiores dificuldades encontradas para avaliar foram a falta de preparo dos professores para a docência no ensino superior, incluindo-se uma formação pedagógica que possibilite aos docentes o conhecimento de metodologias de ensino-aprendizagem e de avaliação mais inovadoras, com o uso de metodologias e de tecnologias da informação para a promoção do ensino-aprendizagem e a elaboração de suas estratégias de avaliação.

O modelo de educação que serve à avaliação fundamenta-se na perspectiva histórico-crítica, consciente de que todas as mudanças empreendidas, nos âmbitos local e nacional, são fruto da ação e da transformação do meio pela ação dos homens.

Lembra-se que, para a consecução de seus objetivos educacionais, a Universidade não poupa esforços para garantir a excelência acadêmica na formação de seus alunos, formando-os para que tenham uma visão sistêmica da sociedade e possam exercer de forma

plena a sua cidadania, por meio da oferta atividades de ensino, pesquisa e extensão, articulando teoria e prática, saberes científicos e cotidianos, ações globais e nacionais, prática e mundo do trabalho na busca pela realização de seu lema.

As concepções filosóficas e sociológicas, que definem os desejos e intenções da Universidade e de seus cursos, foram delineadas por meio de seus princípios institucionais e nortearam cada um de seus cursos, considerando também os preceitos legais e as demandas sociais para a composição de seus projetos pedagógicos. A “carta de intenções” da Universidade determinou uma compreensão teórica, pedagógica e técnica de sustentação de sua prática pedagógica, definindo as concepções de ensino-aprendizagem, currículo e avaliação, além dos papéis de professores e de alunos na apreensão do conhecimento.

A consecução dos objetivos institucionais e dos propósitos de cada um dos cursos consolida-se por meio da oferta de ensino de qualidade, mediante um corpo docente competente e de uma boa infraestrutura, que garante a excelência acadêmica da Instituição posicionando-a entre a segunda melhor do Nordeste, como a 16^a melhor do País²² e entre a 753 melhores universidades do Mundo.²³

Ante, porém, as rápidas transformações, acredita-se que o maior desafio a ser vencido atualmente pela UFC diz respeito à estrutura, à organização e à concepção de seus currículos. Pautados, atualmente, em objetivos, habilidades e competências predefinidos e adotando metodologias de ensino e de pesquisa também determinados previamente, os cursos de hoje pressupõem uma avaliação baseada na nota e na mensuração, definidoras de uma aproximação com a norma considerada e definida como ideal.

Pensar em avaliação nos dias de hoje ainda significa associá-la à nota e ao propósito de que os alunos adquiram um conjunto de conhecimentos fixados de maneira específica para que possam utilizá-los em situações determinadas. Pensar avaliação sob esse paradigma cartesiano pressupõe aceitar o uso de uma pedagogia transmissiva. Então, como propor uma formação crítica, que prepare as pessoas ao exercício reflexivo de sua cidadania, se está apenas tentando medir o quanto daquele currículo – entenda-se aqui o currículo, como sendo igual ao conteúdo – foi “adquirido” pelo aluno?

Em uma sociedade que se transforma rapidamente, não há espaço para normas idealizadas ou definidas de aluno. Avaliar, nesse contexto, significaria apenas rotular e

²² Fonte: <http://www.ufc.br/noticias/noticias-de-2013/4082-ufc-sobe-duas-posicoes-no-ranking-universitario-do-jornal-folha-de-s-paulo>. Último acesso: 25/10/13.

²³ Fonte: <http://m.g1.globo.com/ceara/noticia/2013/09/ufc-ocupa-753-posicao-entre-melhores-universidades-do-mundo.html>. Último acesso: 25/10/13.

demarcar modelos e perfis de homem e de sociedade relativizados pela instabilidade provocada pela quebra e pelo surgimento de paradigmas de conhecimento e de mundo.

À questão do currículo e do atendimento aos objetivos de formação, definidos institucionalmente e não totalmente respondidos nesta pesquisa, acrescentam-se outras reflexões:

- Utilizam-se os resultados obtidos pelas avaliações – do ensino-aprendizagem e em larga escala - para melhorar os cursos e o aprendizado dos alunos?
- Esses resultados estariam servindo apenas para a constituição de ranques entre as instituições de ensino superior ou trazem recursos para a melhoria da formação dos alunos?
- Os objetivos que se buscam atender pautam-se nas demandas locais ou são objetivos pautados em uma comparação entre as instituições?

Como em outros estudos, a elaboração deste trabalho e o caminho metodológico traçado possuem limitações que podem ser aprofundadas em estudos posteriores. Entre as limitações desta pesquisa, destaca-se a dificuldade em comprovar o atendimento aos objetivos institucionais, na relação entre os objetivos de cada curso e da avaliação do ensino-aprendizagem. Isso decorre, de certa forma, de uma ausência de critérios que mensurem a qualidade do ensino ofertado pela UFC e a consecução dos objetivos traçados pela Instituição. Observa-se que muitos dos objetivos estabelecidos institucionalmente constituem uma reprodução daqueles estabelecidos pelas políticas públicas voltadas para o ensino superior.

Acredita-se que, se definindo os critérios, considerados pela comunidade acadêmica como aqueles definidores da qualidade de um curso, seria necessário, além do uso dos resultados das avaliações externas, o emprego de avaliações internas, ainda incipiente na UFC.

Ademais, observou-se, após análise do instrumental metodológico do estudo, que à entrevista realizada com os coordenadores de curso poderiam ser acrescentadas outras perguntas, a fim de que o objeto de estudo pudesse ter sido mais bem explorado. Somado a isso, percebeu-se que a visão dos alunos, não considerada neste estudo, poderia ter revelado muito mais questões e reflexões a respeito da avaliação do ensino-aprendizagem.

Em razão das mudanças no atual quadro educacional, das demandas sociais e do contexto formativo de cada curso, ficam, para estudos posteriores, somadas às questões já lançadas, as seguintes inquietações: qual a percepção que os alunos têm da avaliação do

ensino-aprendizagem praticada por seus cursos? Na percepção deles, como deveria ser essa avaliação? Ela atende aos seus desejos, anseios e às demandas da sociedade?

Espera-se que os pontos tratados neste estudo possam servir aos debates e pesquisas em torno da avaliação do ensino-aprendizagem, principalmente no que diz respeito à articulação entre avaliação e princípios institucionais, e, após concluída a pesquisa, percebeu-se que o estudo e o tema abordado carecem de aprofundamento teórico e metodológico, que poderão ser explorados em outras investigações. Guarda-se interesse particular por esse tema, por se acreditar que, mediante avaliação, podem ser identificados vários dos problemas educacionais ligados à qualidade do ensino e das instituições. A avaliação, também, pode fornecer e sinalizar o melhor caminho formativo, servindo de suporte ao crescimento das pessoas.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, A. J. Avaliação educacional: regulação e emancipação. São Paulo: Cortez, 2000. P. 13-51.
- ALVES, Rubem. As tarefas da educação. Folha online. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/folha/sinapse/ult1063u855.shtml>. Último acesso: 23/05/13.
- ANASTASIOU, L. das G. C. Ensinar, Aprender, Aprender e Processos de Ensino. In: ANASTASIOU, L. das G. C. (Org.); ALVES, L. P. *Processos de ensino na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula* (pp. 15-43). 7 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.
- BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, Portugal, 1994.
- BRASIL, *Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Último acesso em: 28/01/13.
- BRASIL, *Lei nº 10.861*, de 14 de abril de 2004. Institui o sistema nacional de avaliação do Educação Superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861. Último acesso em: 29/01/13.
- BRASIL. Ministério da Educação. CNE/CES. *Parecer nº 583/2001, de 4 de abril de 2001*. Orientação para as Diretrizes Curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF. Último acesso em : 02/02/13.
- CARNEIRO, F.D.V; FERNANDES, M.E.A; PEREIRA, M.R.P. *Pedagogia do Testemunho: Processo de Construção do Projeto Político-Pedagógico do Colégio 7 de Setembro*. Fortaleza: Editora Ipiranga, 2009.
- CASTANHO, Sérgio. *Ensino com Pesquisa na Graduação*. In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.
- CHAVES, S. M. *A avaliação da aprendizagem escolar*. Tese de Doutorado: Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo: USP, 2003.
- CUNHA, Maria Isabel da. *A avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Avaliação. Campinas, vol.04, n.04, p.07-13, Dez 1999.
- DEMO, Pedro. *Universidade, aprendizagem, avaliação: horizontes reconstrutivos*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

DEMO, Pedro. Avaliação Qualitativa. 9 Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

DEMO, Pedro. Mitologias da Avaliação: De como ignorar, em vez de enfrentar problemas. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

DEPRESBITERIS, L. *Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político*. Série Ideias, n.8. São Paulo: FDE, 1998. P. 161-172. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p161-172_c.pdf. Acesso em: fev. 2009.

DIAS, A. M. I; BRANDÃO, M. L. P; VASCONCELOS, M.B.T. Projeto Pedagógico de Curso: Ensaio Reflexivo. Série Acadêmica, nº 8. Fortaleza: UFC, 2004.

DIAS, A. M. I. Leitura e (auto) formação; Caminhos percorridos por docentes na Educação Superior. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá. Docentes para a Educação Superior: Processos Formativos. Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico. 1 Ed. Editora Papirus, 2010.

DIAS SOBRINHO, José Dias. Avaliação Educativa: Produção de sentidos com valor de formação. In: Revista Avaliação. Campinas; Sorocaba, SP, v.13, n.1: 193-207, mar. 2008.

DOLL Jr., William E. Currículo: uma perspectiva pós-moderna. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

ESTEVES, M. Análise de Conteúdo. In: LIMA, Jorge Ávila de; PACHECO, José Augusto. Fazer Investigação Contributos para a Elaboração de Dissertações e Teses. Porto – Portugal. 2006 – 1 ed. Porto Editora.

FERNANDES, Reynaldo; GREMAUD, Amaury. Qualidade da Educação: Avaliação, indicadores e metas. In: VELOSO, F; et al. Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro. Rio de Janeiro: Elsevier. P. 213 a 238, 2009.

FERNANDES, Domingos. Avaliar para Aprender: Fundamentos, Práticas e Políticas. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

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

GARCIA, Joe. Avaliação e Aprendizagem na Educação Superior. In: Estudos em Avaliação Educacional. São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, ago. 2009.

G1 Ceará. Mais procurada do SISu, Ufc deve ter 95% de calouros cearenses, diz reitor. Portal G1. Globo/CE, Fortaleza, 17/01/13. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2013/01/mais-procurada-do-sisu-ufc-deve-ter-95-de-calouros-cearenses-diz-reitor.html>. Acesso: 11/02/13.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 5 ed., 1999.

GREMAUD, Amaury Patrick; et al. Guia de Estudos: Avaliação Continuada Ceará. Juiz de Fora: FATEDE, 2009. 82 p. Il.

HADJI, C. *Avaliação Desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliar para promover para promover: as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

HOFFMANN, Jussara. Avaliação Mediadora: Uma Prática em Construção da Pré-Escola à Universidade. Porto Alegre: Editora Mediação, 1993. 20ª Edição Revista, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. 7 ed. Rio de Janeiro; Livraia Olympio Editora, 1973.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. *Fundamentos de Metodologia Científica*. São Paulo: Atlas, 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo, SP: Cortez, 1993.

LIBÂNEO, J.C. *Didática: velhos e novos temas*. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem Escolar: Estudos e Proposições – 19 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem: Componente do Ato Pedagógico. 1 Ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINEZ, Suzana Riquelme Moreno; PERIC, Raja Bou Assi. As exigências educacionais para o mercado de trabalho no século XXI. In: Revista Interfaces: ensino, pesquisa e extensão. Suzano, SP, ano 1, n. 1: 10-12, 2009.

MARX, K. *Manuscritos Econômicos-Filosóficos*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MC DONALD, Brendan Coleman; et al. *Esboços em Avaliação Educacional*. Fortaleza: Editora UFC, 2003.

MENDES, Olenir Maria. Avaliação Formativa no Ensino Superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.

MENEZES, Lúcia Azevedo de. *Avaliação Curricular e Identidade Docente*. Fortaleza: Editora Caminhar, 2011.

MINGUILI, Maria da Glória; DAIBEM, Ana Maria Lombardi. *Projeto Pedagógico e Projeto de Ensino: um trabalho com elementos constitutivos da prática pedagógica*. Em: <http://fmb.unesp.br/home/graduação/projeto-pedagógico-e-projeto-de-ensino.pdf>. Acesso em: 1º de março de 2013.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

- MORETTO, Pedro Vasco. *Construtivismo: a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- OLIVEIRA, Marta Kohl De. *Vygotsky - Aprendizado e Desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 2000.
- PARO, Vitor Henrique. Educação para a democracia: o elemento que falta na discussão da qualidade do ensino. In: *Revista Portuguesa de Educação*. Braga, Portugal, v.13, n.1: 23-38, 2000.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: Da excelência á regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. (Tradução Patrícia Chittoni Ramos). Porto Alegre: Artmed, 1999.
- PORTO, B. S.; RODRIGUES, Y. K. *Sugestão de Sumário para Projeto Pedagógico de Curso de Graduação. Pró-Reitoria de Graduação*, Universidade Federal do Ceará, 2013.
- SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. 3 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.
- SHIROMA, Eneida Otto. *et al (Org). Política Educacional*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SORDI, Maria Regina Lemes De. Avaliação Universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.
- SORDI, Maria Regina Lemes De; LUDKE, Menga. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. In: *Revista Avaliação*. Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n.2: 313-336, jul. 2009.
- TARDIF, M.. *Princípios para guiar a aplicação dos programas de formação inicial para o ensino. Anais do XIV ENDIPE: trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores*. XIV ENDIPE, 27 a 30 de abril de 2008. PUC/Porto Alegre, RS. (p.17-46), 2008.
- TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- TEIXEIRA, André e ALVES, Gabriela. *Universidade Federal do Ceará é a mais procurada no SISU, diz MEC*. Portal G1. Globo/CE, Fortaleza, 13/01/12. Disponível em: <http://g1.globo.com/ceara/noticia/2012/01/universidade-federal-do-ceara-e-mais-procurado-no-sisu-diz-mec.html>. Acesso: 11/02/13.
- UFC. *Plano de Desenvolvimento Institucional*. Fortaleza: UFC, 2012.
- UFC. *Síntese da Proposta da UFC para o Programa REUNI*. Fortaleza: UFC, 2007.

UFC. *Projeto Pedagógico do Instituto de Cultura e Arte da Universidade Federal do Ceará*. Fortaleza: UFC, 2011.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Agronomia*. Fortaleza: UFC, 2008.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Biotecnologia*. Fortaleza: UFC, 2010.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Ambientais*. Fortaleza: UFC, 2010.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Econômicas*. Fortaleza: UFC, 2007.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito*. Fortaleza: UFC, 2007.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Enfermagem*. Fortaleza: UFC, 2012.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Engenharia Ambiental*. Fortaleza: UFC, 2010.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Fisioterapia*. Fortaleza: UFC, 2010.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Gastronomia*. Fortaleza: UFC, 2012.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*. Fortaleza: UFC, 2006.

UFC. *Projeto Pedagógico do Curso de Sistemas e Mídias Digitais*. Fortaleza: UFC, 2010.

UFC. *Regimento Geral da UFC*. Fortaleza: UFC, 2013.

VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. In: VEIGA, L. P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.

VEIGA, Ilma P. A. ; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, Ilma P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). *Currículo e avaliação na Educação Superior*. São Paulo: JM Editora, 2005.

VEIGA, Ilma P. A (org). *Projeto Pedagógico da Escola: uma construção possível*. 23ª edição. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

VEIGA, Ilma P. A (org). *Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 2007.

VEIGA, Ilma P. A. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? In: *Arte e manhas dos Projetos Políticos e Pedagógicos*. Cadernos do Cedes. Vol. 23, n. 61. São Paulo: Cortez, 2003.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Avaliação Educacional: Teoria-Planejamento-Modelos*. São Paulo: IBRASA, 2000.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas Avaliativas no Contexto do Trabalho Pedagógico Universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma P. A. ; NAVES, M. L. de P (Orgs.). Currículo e avaliação na Educação Superior. São Paulo: JM Editora, 2005.

APÊNDICE A - ROTEIRO DE ENTREVISTA DIRIGIDA AOS COORDENADORES DE CURSO DE GRADUAÇÃO DA UFC

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ – UFC
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FACED
PROGRAMA DE PÓS – GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Coordenador/ Curso entrevistado: _____

- 1 Conhece o Plano de Desenvolvimento Institucional ou o Projeto Pedagógico Institucional da Universidade?
- 2 Sabe quais são os objetivos e os princípios institucionais delineados pela Universidade e a sua articulação junto aos cursos de graduação, mais especificamente ao Curso que coordena?
- 3 Conhece o projeto pedagógico de seu curso? E os demais professores conhecem?
- 4 Ao ingressar na Instituição há alguma instrução, reunião ou formação para os professores no sentido de tornar público o conhecimento de tais documentos?
- 5 Em sua opinião, qual o perfil de avaliação é adotado por seu curso e que consta no projeto pedagógico? Como define o tipo de avaliação adotada por seu curso?
- 6 Todos os professores conhecem o tipo de avaliação adotada pelo projeto pedagógico do curso?
- 7 Quais os professores (e de quais disciplinas) a prática avaliativa aproxima-se mais da avaliação inscrita no projeto pedagógico do curso?
- 8 Quais os tipos de instrumentos de avaliação do ensino-aprendizagem são mais utilizados pelos professores (provas, trabalhos escritos ou orais, portfólios, seminários, painel, autoavaliação, monografia, diário, observação, entrevista, outros) de seu curso?
- 9 Em sua opinião, há articulação entre a avaliação do ensino-aprendizagem e os princípios norteadores de seu curso, os objetivos, competências e habilidades, perfil de egresso e metodologias definidas no projeto pedagógico do curso?

ANEXO A - SUGESTÃO DE SUMÁRIO PARA PROJETO PEDAGÓGICO DE CURSO DE GRADUAÇÃO



Universidade Federal do Ceará
Pró-Reitoria de Graduação
Coordenadoria de Projetos e Acompanhamento Curricular
Divisão de Planejamento e Avaliação de Projetos Pedagógicos

1. Apresentação: Como o próprio nome indica, tem por finalidade apresentar o documento ao público em geral e, em especial, aquele para qual o se dirige, ou seja, à comunidade acadêmica. Deve conter uma síntese das finalidades, da estrutura e da organização do projeto. Também neste tópico recomenda-se trazer as informações básicas sobre o curso: grau conferido (Bacharelado, Licenciatura ou Tecnólogo); modalidade (presencial ou a distância); turno (matutino, diurno, integral, noturno, vespertino/noturno, não se aplica – cursos a distância); vagas; duração do curso em semestres e anos (mínimo e máximo, respeitando os limites determinados pela Resolução CEPE/UFC nº. 14, de 3 de dezembro de 2007); unidade acadêmica responsável pela oferta do curso (centro, faculdade, instituto ou *campus*). Nesta parte inicial, convém ainda referir a fundamentação legal que subsidiou a elaboração do projeto (Leis, Pareceres, Resoluções, etc.).

2. Justificativa: Argumentação que justifique a oferta do curso em termos contextuais, considerando o universo em que o curso está inserido, as características e necessidades mais emergentes da sociedade, a relação universidade-mercado e universidade-sociedade, ressaltando e sensibilizando o leitor da importância e relevância social e acadêmica do curso.

3. Histórico do Curso: Breve histórico, recuperando a memória, os antecedentes históricos que nos ajudem a entender o seu processo de construção, implementação e a atual caracterização/realidade do curso. Em caso de novos cursos, elaborar um histórico da área, campo de atuação no Estado do Ceará, até para justificar a demanda por formação de profissionais na área.

4. Princípios Norteadores: Fundamentação filosófica e as concepções educacionais para a formação do aluno que deverão nortear a realização do curso.

5. Objetivos do Curso: Descrever quais os objetivos que o curso pretende alcançar, considerando o perfil desejado para o egresso, seu contexto de atuação e as condições de execução do projeto.

6. Perfil do Profissional a ser Formado: É a descrição das qualificações do profissional a ser formado pelo curso. Qual o profissional que se deseja formar.

7. Competências e Habilidades a serem Desenvolvidas: Quais as competências e habilidades que necessariamente deverão ser desenvolvidas no processo de formação do aluno para que ao sair, ele tenha o perfil delineado para o egresso.

8. Áreas de Atuação: Descrever os campos de atuação do profissional formado pelo curso.

9. Organização Curricular: Informar a organização dos conteúdos do currículo (núcleos ou eixos de formação), considerando as recomendações das Diretrizes Curriculares que nos orientam quanto aos tipos de conhecimentos a serem contemplados em cada curso. É também importante observar e informar, caso seja definido pelas diretrizes, o

percentual a ser destinado a cada núcleo ou eixo de conhecimentos. Do mesmo modo, informar o tipo de organização para a oferta do curso, se semestral, modular, anual, bem como a sua duração ideal em semestres ou anos, a carga horária total e se o curso ministrará disciplinas a distância²⁴.

9.1. Unidades Curriculares: São áreas de conhecimento de cada currículo que congregam componentes curriculares afins. Têm função pedagógica, constituindo-se fórum específico de discussão dos problemas de natureza didática de determinada área do conhecimento. Cada unidade curricular terá um representante no colegiado da coordenação do curso para um mandato de dois anos.

9.2. Componentes Curriculares por Departamento ou Cursos (nos casos dos *campi* e dos institutos): Os componentes curriculares (disciplinas, estágios e TCC) a serem ofertados são vinculados a um departamento ou curso. Assim, para que haja planejamento em relação a oferta futura de cada uma deles, assim como para que os mesmos sejam criados no sistema acadêmico (SIGAA), solicita-se que seja apresentada a relação dos componentes por unidades responsáveis pela sua oferta. Não esquecer de informar a categoria do componente, se disciplina ou atividade. É importante que no momento da elaboração do projeto pedagógico seja discutido e acordado com as unidades a previsão de professores para cada componente curricular.

9.3. Ementário dos Componentes Curriculares: A ementa de cada cada componente do currículo do curso.
Ex:

Nome do Componente Curricular	Tipo	Ementa
Psicologia do Desenvolvimento Humano	Disciplina	Fundamentos epistemológicos do desenvolvimento humano. Pré-nascimento e nascimento. Desenvolvimento da criança e do adolescente: aspectos físico, cognitivo, sócioafetivo, gênero e sexualidade em diferentes perspectivas teóricas da psicologia. Transtornos da conduta na infância e transtornos da personalidade na adolescência. As idades do adulto: adulto jovem, meia-idade, adulto maduro e idade avançada. Transtornos da alimentação e do humor no adulto. A morte e o processo de morrer.

9.4. Bibliografia Básica: Apresentar a bibliografia básica de cada componente curricular. Listar o mínimo de 3 (três) exemplares de livros por componente (disciplinas, TCC e estágio). É importante buscar a bibliografia mais atualizada e recomendável para cada componente, considerando a ementa a ser trabalhada em cada um deles e os avanços da área do conhecimento.

10. Metodologias de Ensino-Aprendizagem: Metodologia de trabalho a ser adotada para a dinamização dos processos de ensino-aprendizagem. Dizer objetivamente como as atividades didáticas serão desenvolvidas no curso. Valorizar metodologias inovadoras, que não se restrinjam às aulas expositivas, e que efetivamente, permitam o desenvolvimento das competências e habilidades delineadas para a formação, bem como promovam a interdisciplinaridade, a articulação teórico-prática e a flexibilidade curricular.

11. Integralização Curricular: Apresentar o quadro da integralização curricular do curso, ou seja, a ordenação dos componentes curriculares por semestre, com a respectiva carga horária e os pré-requisitos, quando forem necessários, e somente quando necessários. Ao informar a carga horária, é preciso dizer a quantidade total de horas por disciplina e por atividade, bem como, desse total, quantas horas serão destinadas à parte teórica e quantas à parte prática, sempre que houver. Quando as alterações curriculares implicarem num novo currículo, deverão ser previstas e informadas as equivalências do currículo novo com o currículo velho para facilitar o fluxo de alunos na fase de transição de currículos. Para qualquer curso, é necessário e importante incluir a disciplina de Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, pois de acordo com o Decreto Federal nº. 5.626 de 22/12/2005, esta disciplina deve ser obrigatória para as Licenciaturas e cursos de Fonoaudiologia e optativa para os demais cursos.

Quadro I – Integralização Curricular do Curso de

Semestre	Nome do Componente Curricular	Carga Horária	Carga Horária	Carga Horária	Pré-requisito(s)
----------	-------------------------------	---------------	---------------	---------------	------------------

²⁴ De acordo com a Portaria MEC nº. 4.059 de 10/12/2004, os cursos presenciais poderão ministrar 20% de sua carga horária total a distância.

		Teórica	Prática	Total	

Quadro II – Equivalências entre o currículo novo e o anterior

Currículo Reformulado				Currículo Atual			
Nova disciplina a serem criadas	OPT Ou OBR	CH	SEM	Equivalência	OPT Ou OBR	CH	SEM
Nova atividade	OPT Ou OBR	CH	SEM	Equivalência	OPT Ou OBR	CH	SEM

Ainda em relação à integralização curricular, é necessário organizar a distribuição da carga horária do curso e informá-la claramente no projeto pedagógico, bem como os prazos para a sua conclusão. Para auxiliar nesta organização, apresentamos os quadros que seguem abaixo:

Quadro III – Distribuição da Carga Horária do Curso de _____

Tipo do Componente	Componente Curricular	Carga horária
Componentes Obrigatórios	Disciplinas obrigatórias	
Componentes Optativos	Disciplinas optativas	
	Disciplinas optativas livres²⁵	
	Disciplinas optativas eletivas²⁶ (se for o caso)	
	Atividades complementares	
Vê como as diretrizes (CNE) do curso classificam esses componentes.	Estágio(s)	
	Trabalho de conclusão do curso	
Total		

Quadro IV – Limites da Carga Horária

Carga horária por semestre	Informar o número de horas
Carga horária mínima (Carga horária total do curso dividida pelo prazo máximo em semestres)	
Carga horária média (Carga horária mínima + carga horária)	

²⁵ Disciplinas livres, como o próprio nome diz, são de livre escolha, são aquelas que o aluno pode escolher fora do elenco específico de disciplinas de seu curso, em outro curso da universidade.

²⁶ Disciplinas Eletivas destinam-se a aprofundar um conhecimento específico, sendo de escolha pelo aluno dentro de um elenco de disciplinas desse tipo, apresentadas no projeto pedagógico do curso, podem caracterizar/definir habilitações ou ênfases.

máxima divididas por dois)	
Carga horária máxima (Carga horária total do curso dividida pelo prazo ideal em semestres)	

Quadro V – Limites dos Prazos de Duração dos Cursos

Prazos ²⁷	Informar em semestres
Mínimo	
Médio	
Máximo	

12. Prática como Componente Curricular: Este componente curricular é específico para os cursos de Formação de Professores (Licenciaturas). Tal como recomendado pela Resolução CNE/CP nº. 2, de 19 de fevereiro de 2002, os cursos de Licenciatura deverão destinar 400 horas de prática como componente curricular. As orientações do CNE consubstanciadas na Resolução citada a pouco, bem como na Resolução CNE/CP nº. 1, de 18 de fevereiro de 2002, recomendam que a prática não se restrinja a um espaço isolado, desarticulado do restante do curso, mas que esteja presente desde o início da formação e que permeie todas as etapas do curso, sendo incorporada no interior das áreas ou das disciplinas que constituem os componentes curriculares da formação e não apenas nas disciplinas pedagógicas. O objetivo é que as práticas como componentes curriculares (PCC) promovam a articulação das diferentes práticas ao longo do curso, numa perspectiva interdisciplinar. Neste tópico, recomendamos que seja explicitada a natureza das PCC, sua caracterização, carga horária, forma de organização e distribuição ao longo do curso, com a discriminação clara de qual conjunto de disciplinas corresponderá à prática como componente curricular.

13. Estágio Curricular Supervisionado: Informar em que consistirá o estágio, qual o seu objetivo dentro do curso, bem como definir as formas de acompanhamento e avaliação. Deve ser descrita qual a carga horária prevista, em que semestre ou semestres será ofertado. É importante não esquecer que o estágio, como uma das atividades práticas, não deve ser relegado apenas ao final e de que necessita de acompanhamento da instituição e da empresa onde o aluno for exercer suas atividades. As diretrizes curriculares ressaltam a necessidade de essas atividades estarem distribuídas ao longo do curso e a importância da sua supervisão. Caso o curso confira dois graus, Bacharelado e Licenciatura, não esquecer de explicitar as especificidades que caracterizam o estágio em cada tipo de formação. Para a elaboração desse tópico, é fundamental atentar para as determinações da Lei nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008 e da Resolução CEPE/UFC nº. 32, de 30 de outubro de 2009.

14. Trabalho de Conclusão de Curso: Assim como para o estágio, informar em que consistirá, como será realizado, qual a carga horária prevista para essa atividade, em que semestre será ofertado e suas formas de acompanhamento e avaliação.

15. Atividades Complementares: São consideradas atividades complementares: atividades de iniciação à docência; atividades de iniciação à pesquisa; atividades de extensão; atividades artístico-culturais e esportivas; atividades de participação e/ou organização de eventos; experiências ligadas à formação profissional e/ou correlatas; produção técnica e/ou científica; vivências de gestão. O acompanhamento e registro é responsabilidade da Coordenação do Curso, nos termos da Resolução nº. 07 CEPE/UFC, de 17 de junho de 2005.

16. Acompanhamento e Avaliação: Prever e definir os mecanismos, critérios e a metodologia para o acompanhamento e a avaliação do projeto pedagógico e dos processos de ensino-aprendizagem.

16.1. Acompanhamento e Avaliação dos Processos de Ensino-Aprendizagem: Informar de que forma, a partir de quais instrumentos e procedimentos os alunos serão avaliados, ou seja, os tipos de exames/provas e a sua aplicação. Também explicitar a nota mínima exigida para aprovação, os critérios utilizados e o que será feito em caso de reprovação seja por nota ou frequência, nos termos do que se encontra estabelecido pelo Regimento da universidade e pela Resolução CEPE/UFC nº.12, de 19 de junho de 2008. Cabe também ao curso referir qual a sua concepção

²⁷ Consultar os limites definidos pela Resolução CEPE/UFC nº. 14, de 3 de dezembro de 2007 que dispõe sobre a regulamentação do tempo máximo para conclusão dos cursos de graduação.

(somativa ou formativa ou ainda as duas) de avaliação e o papel a ser desempenhado por docentes e discentes e os mecanismos e metodologias que serão postos em prática para promover a avaliação.

16.2. Acompanhamento e Avaliação do Projeto Pedagógico: Prever a sistemática e as metodologias de avaliação do projeto pedagógico. Pensar em estratégias de mobilização de docentes, discentes e técnico-administrativos para esse processo. Esta avaliação tem como objetivo possibilitar a retroalimentação do processo de elaboração e implementação do projeto para que seja possível detectar os pontos a serem revistos, ajustados e reformulados.

17. Condições necessárias para a oferta do curso: Infra-estrutura (salas de aula, laboratórios, bibliotecas, equipamentos, etc.) e recursos humanos (docentes e técnico-administrativos).

18. Referências Bibliográficas: citar apenas as referências mencionadas no corpo do texto do projeto (livros e artigos consultados).

19. Referências Normativas: citar as leis, pareceres, resoluções, decretos que tenham sido consultados e sejam referidos no texto do projeto.

20. Apêndices (material elaborado pelo próprio curso)

21. Anexos