

MARIA DO SOCORRO DE LUCENA SILVA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR DE
LETRAS: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**

Orientadora: Professora Dr^a Maria Otília Telles Storni

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
ÁREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Lisboa
2010**

MARIA DO SOCORRO DE LUCENA SILVA

**AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR DE
LETRAS: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA**

Dissertação apresentada para a obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação, no curso de Mestrado em Ciências Sociais e Humanas, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

Orientadora: Prof^ª Dr^ª Maria Otília Telles Storni

Co-orientador: Prof. Dr. António Teodoro

**UNIVERSIDADE LUSÓFONA DE HUMANIDADES E TECNOLOGIAS
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
ÁREA DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

**Lisboa
2010**

“É necessário entender a avaliação enquanto a possibilidade de vir a ser ou fazer outro de si mesmo, a construção de cada um e do coletivo como diferentes, saudáveis, alegres, cidadãos.

É a prática da nossa existência se construindo a partir da avaliação que fazemos de nós mesmos e das incorporações que fazemos a partir da percepção da atuação do outro conosco, de tal forma que assim como sofremos a interferência do outro, também interferimos na realidade do outro. Portanto, a formação da identidade se dá no encontro com o outro numa construção social e não como algo meramente objetivo e natural. O caráter da avaliação tem assim outra dimensão, é diferente, pois propicia avanço, progressão, mudança, a criação do novo.

Jussara Margareth de Paula Loch (2006)

Ao meu marido, presença terna e carinhosa, meu porto seguro.

Aos meus queridos filhos, Bruno, Daniely e Antônio Carlos Segundo, que são pessoas destemidas e fontes de superação por tudo que representam em minha vida

Aos meus pais, presenças indispensáveis na minha vida, fonte de carinho, de disponibilidade e apoio constante a quem recorro sempre.

Aos meus irmãos Gilson e Etham, fontes inspiradoras de dedicação, e amor incondicional, presenças marcantes, encorajadoras e seguras.

DEDICO

AGRADECIMENTOS

A realização de um trabalho como este exige a contribuição de várias pessoas, não só a colaboração na produção científica, mas a palavra de carinho e ânimo num momento de fragilidade, assim como também o apoio em todos os aspectos, quer seja no âmbito afetivo, familiar ou profissional.

Diante disso, não poderia deixar de agradecer, especialmente à:

A Deus, a quem é dada toda Honra e toda Graça pelo entusiasmo, alegria, esperança e saúde derramados durante a construção deste trabalho, que apesar das dificuldades em nenhum momento pensei em desistir.

Ao Diretor-Presidente das FIP por oportunizar a todos os interessados em ascender academicamente através do mestrado e a mim, em particular, a concretude da conclusão.

À Prof^a. Dra. Marizete, por suas preciosas orientações iniciais e a revisão final neste trabalho.

À Prof^a. Dra. Maria Otília Telles Storni, pela orientação atenciosa, pela alegria de compartilhar cada momento deste trabalho, disponibilizando seu tempo precioso, como também seus saberes, suas experiências, sua amizade e solidariedade durante todo o trabalho.

Ao Prof. Dr. António Teodoro – meu co-orientador, pela atenção e disponibilidade.

A Prof^a Naelza Wanderley, pela confiança e o reconhecimento do meu trabalho motivando-me para o ingresso no mestrado, proporcionando-me, sobretudo, o aperfeiçoamento das minhas potencialidades. O seu desempenho em trabalhar com honestidade, comprometimento e estudo contribuiu para o meu amadurecimento acadêmico.

A Prof^a. Jucirleia Medeiros pelos momentos de estudos e discussões para produção do projeto do mestrado.

A Prof^a. Carmem Moreira – minha admiração pela disponibilidade e zelo nas leituras deste trabalho e sugestões para torná-lo mais significativo.

A equipe de professores do mestrado pela competência e compromisso na socialização dos conhecimentos, em especial ao Prof. Dr. Antonio Teodoro.

A Inaldo Sampaio e família pelo acolhimento em sua casa no Recife e presteza no atendimento a resolução de problemas na embaixada portuguesa.

A equipe da pós-graduação das Faculdades Integradas de Patos, Rogéria e Sóstenes que veicularam todos os contatos sobre o mestrado, com compromisso e presteza à Lusófona e as FIP.

A equipe gestora da E.N.E.D. Expedito Eduardo de Oliveira, em especial, as diretoras, Adriana Lustosa e Eliane Trindade por compreenderem às vezes que precisei me ausentar das

aulas para as orientações e pesquisa de campo

Aos colegas docentes da E.N.E.D. Dom Expedito Eduardo de Oliveira, em especial, aos do Ensino Médio que compreenderam minhas ausências à sala de aula para as orientações e pesquisa de campo.

A minha avó Didi Pereira (*In memoriam*), carinhosamente chamada por 'Mãe', pelos conselhos munidos de carinho, por me orientar a servir ao outro incondicional, com qualidade e gratuitamente.

A minha sogra Urbana (*In memoriam*) e ao meu sogro Praxedes pelo carinho, admiração e credibilidade concedidos a mim.

A minha cunhada Samara Wanderley, pela partilha das referências bibliográficas do meu trabalho, acolhimento na sua casa em J. Pessoa, lugar para onde recorria nas alegrias e tristezas da produção do trabalho.

A minha cunhada Cida, pelo acolhimento gentil e alegre em sua casa e pelas palavras de ânimo e carinho durante a construção do trabalho científico.

A minha nora Amanda por me fazer, de fato, conhecer a felicidade de ser avó.

A minha neta Alice por todos os momentos mágicos de inocência e alegria que me fazem felizes.

A minha amiga Assunção Nunes pela disponibilidade em escutar as minhas dificuldades e sucessos neste empreendimento acadêmico.

Aos professores e professoras do Curso de Letras das Faculdades Integradas de Patos -FIP, dos quais destaco: Eliene Carminha, Naelma, Audiberg, Pe. Everaldo, Maria José e Gianna, pelo apoio as decisões, a partir das significativas ações que contribuíram e contribuem para a minha formação, ações estas munidas de ética e responsabilidade.

A minha amiga Gloriete Medeiros (*In Memoriam*), pelos os grandes momentos compartilhados de estudos, sobretudo das brincadeiras na nossa infância e na juventude. Também pelas vezes que se dispunha a me orientar no manuseio de programas do computador. Todos estes fatores contribuíram chegar nesta nova etapa acadêmica.

As Coordenadoras das Licenciaturas das FIP, Edilene Araújo (Pedagogia), Dione Assis (História) e Da Paz (Geografia), minhas companheiras de trabalho e amigas, cujas presenças marcantes ao longo do curso se fez notória, pelo diálogo vivenciado, como testemunho de vida e de compromisso profissional fazendo dessa jornada uma construção prazerosa e um sonho possível.

Aos professores e professoras participantes desta pesquisa, que me acolheram como colega e pesquisadora, estabelecendo comigo uma relação de solidariedade, sua sinceridade, que nos relataram suas dificuldades, dúvidas e anseios sobre como trabalhar a Avaliação da Aprendizagem. A eles e elas devo a conclusão deste trabalho. As professoras e professores em geral que, assim como eu, acreditaram e acreditam que a uma pesquisa sobre avaliação da aprendizagem no Curso de Letras abre caminhos para mudanças na forma de se fazer educação neste país.

A Rosa Pereira (*In memoriam*), que com carinho chamávamos de “Madrinha Rosa”, a segurança das palavras, a honestidade do agir e a isso se sobrepunha a sua vida de oração, mostrou-me como devemos nos comportar diante dos revezes da vida. Pelas orações dedicadas a mim.

RESUMO

O objeto desta pesquisa é a avaliação da aprendizagem, tendo como foco central a análise dos discursos e práticas dos professores de Cursos de Licenciatura de Letras. Este estudo foi desenvolvido com docentes de duas instituições de ensino superior do interior do estado da Paraíba, localizado no nordeste brasileiro. O objetivo geral deste estudo é: analisar as semelhanças, diferenças e contradições resultantes da comparação entre os discursos e o que se pratica na avaliação da aprendizagem dos professores de Letras do Ensino Superior de uma instituição de ensino superior particular de Patos/PB e os de uma pública de Catolé do Rocha/PB. Esta foi uma pesquisa qualitativa com uma amostra de cinco docentes de cada estabelecimento de ensino superior, somando-se dez ao todo. Foram feitas entrevistas com perguntas abertas e fechadas, cujas respostas tiveram uma análise de conteúdo, e o resultado desta foi confrontado com os dados da observação das práticas de sala de aula dos professores da amostra. Constatou-se que há casos de professores que têm discursos diferentes da sua prática de avaliação da aprendizagem. Há também problemas de interação entre docentes e discentes em relação à avaliação da aprendizagem que aumentam o índice de reprovação do alunado, o que poderia ser evitado. No entanto, de modo geral há um compromisso com a qualidade de ensino dos docentes entrevistados. Os autores e teóricos que inspiraram esta pesquisa foram: Wachowicz (2000), Castanho (2000), Berbel (2001), Sacristán e Gómez (1998), Hoffman (1996 e 2003), Luckesi (1994), Vasconcelos (2000) e Villas Boas (2000), entre outros.

Palavras-chave: Discurso da avaliação da aprendizagem. Prática do Ensino em sala de aula. Qualidade do ensino superior de Letras.

ABSTRACT

The object of this research is the evaluation of the learning, having as central focus the analysis of the practical speeches and of the professors of Letters Courses. This study was developed with professors of two institutions of superior education of the interior of the state of the Paraíba, located in north-eastern Brazilian. The general objective of this study is: to analyze the similarities, differences and resultant contradictions of the comparison between the speeches and what it is practiced in the evaluation of the learning of the teachers of Letters of a privated College of Patos/PB and of a public College of Catolé of the Rocha/PB. This was a qualitative research with a sample of five professors of each superior educational establishment, adding ten to all. Interviews with open and closed questions had been made, whose answers had a content analysis, and the result of this was collated with the data of the observations of the practical ones of classroom of the sample teachers. It also has problems of interaction between professors and pupils in relation to the evaluation of the learning that it increase the index of reprobation of the scholars one, what it could be prevented. However, in general way it has a commitment with the quality of education of the interviewed professors. The authors and theoreticians who had inspired this research had been: Wachowicz (2000), (2000), Berbel (2001), Sacristán e Gómez (1998), Hoffman (1996 e 2003), Luckesi (1994), Vasconcelos (2000) e Villas Boas, among others.

Key words: Speech of the evaluation of the learning; Practical of teaching in classroom; Quality of the superior education of Letters.

RELAÇÃO DE SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação
CEPES PS2	Centro de Educação Solidária de Patos - Paraíba
CNE	Conselho Nacional de Educação
CES	Câmara de Ensino Superior do Conselho Nacional de Educação
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENADE	Exame Nacional de Avaliação de Desempenho da Educação Superior
IES	Instituição de Ensino Superior
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PPCs	Projetos Pedagógicos de Cursos
PPCL	Projeto Pedagógico do Curso de Letras
PPPs	Projetos Políticos Pedagógicos

RELAÇÃO DE QUADROS

Quadro nº 1	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da visão de avaliação dos docentes da IES particular	71
Quadro nº 2	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da visão de avaliação dos docentes da IES pública	74
Quadro nº 3	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas da visão de avaliação dos docentes da IES pública e IES particular	76
Quadro nº 4	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da base teórica de avaliação dos docentes da IES particular	80
Quadro nº 5	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da base teórica de avaliação dos docentes da IES pública	82
Quadro nº 6	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas da base teórica de avaliação dos docentes da IES pública e IES particular	83
Quadro nº 7	Freqüências de alternativas assinaladas da questão fechada do tipo de avaliação dos docentes da IES particular	84
Quadro nº 8	Relação das palavras-chave e respectivas freqüências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da questão aberta dos tipos de avaliação dos docentes da IES particular	85
Quadro nº 9	Freqüências das alternativas assinaladas na questão fechada do tipo de avaliação dos docentes da IES pública	87
Quadro nº 10	Relação das palavras-chave e freqüências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão aberta dos tipos de avaliação dos docentes da IES pública	88
Quadro nº 11	Relação das palavras-chave e freqüências de ocorrências da comparação dos dados sobre os tipos de avaliação dos docentes da IES pública e da IES particular	89
Quadro nº 12	Freqüências de alternativas assinaladas pelos docentes na questão fechada da forma de diagnóstico da IES particular	90
Quadro nº 13	Relação das palavras-chave e freqüências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES particular	91
Quadro nº 14	Freqüências de alternativas assinaladas pelos docentes na questão fechada da forma de diagnóstico da IES pública	92
Quadro nº 15	Relação das palavras-chave e freqüências de ocorrências	93

	retiradas das unidades de sentido da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES pública	
Quadro nº 16	Relação das palavras-chave correlatas e frequências de ocorrências comparadas da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES pública e da IES particular	94
Quadro nº 17	Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES particular	96
Quadro nº 18	Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES pública	98
Quadro nº 19	Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências comparadas da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES pública	99

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO 1 - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	20
1.1 A docência universitária em discussão	21
1.2 Enfoque nos desafios e possibilidades do professor universitário	28
1.3 A sala de aula universitária como contexto da avaliação da aprendizagem	33
1.4 A relação professor-aluno no contexto da avaliação	40
1.5 Concepções e reflexões sobre avaliação da aprendizagem	43
CAPÍTULO 2 - PROCESSO AVALIATIVO NO CURSO DE LETRAS: TRILHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA	54
2.1 Universo da pesquisa	56
2.2 Problema de pesquisa	57
2.3 Objetivos de pesquisa	57
2.3.1 Objetivo Geral	57
2.3.2 Objetivos Específicos	57
2.4 Metodologia de pesquisa	58
2.4.1 Sujeitos da pesquisa	58
2.4.2 Construção dos métodos e instrumentos da pesquisa	58
2.4.3 Técnica de análise dos dados	64
2.4.4 Descrição das condições da pesquisa de campo	64
CAPÍTULO 3 - AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS DOS	68

DOCENTES

3.1 Visão teórica dos docentes sobre o processo avaliativo	69
3.1.1 Visão referente à avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Particular	69
3.1.2 Visão dos docentes da Instituição de Ensino Superior Público sobre Avaliação da aprendizagem	73
3.2 Dados sobre as indicações discursivas dos docentes a respeito da fundamentação teórica do processo avaliativo	78
3.2.1 Discursos sobre a base teórica da avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Particular	78
3.2.2 Base teórica sobre avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Público	81
3.3 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes	84
3.3.1 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes aos alunos da IES Particular	84
3.3.2 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes aos alunos da IES pública	87
3.4 Modalidade de avaliação dos docentes da IES	90
3.4.1 Modalidade de avaliação utilizada pelos docentes da IES particular para aferir as deficiências dos alunos	90
3.4.2 Modalidade de avaliação utilizada pelos docentes da IES pública para aferir as deficiências dos alunos	92
3.5 Recuperação de aprendizagem e de notas oferecidas pelos docentes	95
3.5.1 Oportunidades de recuperação oferecidas pelos docentes da IES particular	95
3.5.2 Oportunidades de recuperação oferecidas pelos docentes da IES pública	97
3.6 Dados da análise documental concomitante com a observação das práticas de sala de aula	99
3.6.1 Comparação dos dados das formas de avaliação da aprendizagem do PPC do curso de Letras com os planos de curso dos docentes da IES particular	100
3.6.2 Dados das observações descritivas e reflexivas em sala de aula dos docentes da IES particular	102
3.6.3 Comparação dos dados das formas de avaliação da aprendizagem do PPC do curso de Letras com os planos de curso dos docentes da IES pública	106
3.6.4 Dados das observações descritivas e reflexivas em sala de aula dos docentes	107

da IES pública

3.7 Comparação das práticas de avaliação da aprendizagem entre os professores da IES particular e a pública	110
---	-----

CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
-----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	118
-----------------------------------	-----

APÊNDICE I - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	126
--	-----

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO I	128
-------------------------------------	-----

APÊNDICE III – QUESTIONÁRIO II	138
---------------------------------------	-----

APÊNDICE IV - MINUTAS DAS PROVAS OBSERVADAS	158
--	-----

APRESENTAÇÃO

Conforme as orientações do sistema educacional vigente, a avaliação tem espaço na educação formal, sendo compreendida como indispensável instrumento a serviço do ensino-aprendizagem. Nela é oportunizada a revisão do processo pedagógico visando a aprendizagem adequada do aluno e a reflexão sobre a própria prática do educador. A avaliação também se faz essencial para a academia, quando favorece a identificação das prioridades dos conteúdos a serem fixados e aponta as situações que podem vir a ser reestruturadas em termos de metodologia de ensino.

Mediante a importância conferida à prática avaliativa, à aprendizagem escolar e considerando observações realizadas no decorrer da minha trajetória profissional como coordenadora pedagógica por seis anos do Projeto Centro de Ensino Solidário Estadual da Paraíba - CEPES PS2 - do Ensino Fundamental, Médio e Normal em Patos/PB, e atualmente, como coordenadora do curso de Letras de uma Instituição de Ensino Superior – IES –, observei que a maioria dos professores tem um embasamento teórico sobre a avaliação da aprendizagem, mas, nos seus cotidianos suas ações aparentemente diferem do que teorizam. É esse recorte que pretendemos explorar nesta pesquisa.

Desse modo, preocupa-me a qualidade de ensino que pode estar comprometida por causa dessas aparentes diferenças. Além disso, os professores de curso superior não são estimulados a se reciclarem na área de didática e de avaliação de ensino-aprendizagem, e por isso justifica-se esta pesquisa que decerto trará contribuições para a prática de docentes do ensino superior no que tange à avaliação de aprendizagem.

Sabe-se que a prática avaliativa em todos os níveis de ensino, assim como no ensino superior nacional e internacional vem se tornando uma temática cada vez mais destacada nas discussões do meio educacional, contudo, é abordada em diferentes perspectivas por autores como Wachowicz (2000). Ele se refere à avaliação numa abordagem dialética, enquanto Castanho (2000) se detém na inovação da avaliação no ensino superior e Berbel (2001) refere-se à avaliação no ensino superior baseada em cinco dimensões: pedagógica, instrumental, emocional, ética e corporal. Sacristán e Gómez (1998) destacam o papel fundamental que a avaliação continua ocupando em uma sala de aula superior; Hoffman (1996, 2003) refere-se aos mitos da avaliação e possibilita uma avaliação mediadora, com perfil de processo contínuo, Luckesi (1994), Vasconcelos (2000) e Villas Boas (2000) abordam a avaliação no contexto do aluno, do professor e sua formação. Estes, dentre outros, compreendem a avaliação como um processo a ser desenvolvido do ponto de vista diagnóstico, formativo e dialético.

Já existem indícios de que tal prática precisa ser repensada no intuito de que não seja limitada apenas à tentativa de mensurar os aspectos cognitivos dos alunos, mas, que também assuma a responsabilidade de contribuir para a formação de cidadãos mais críticos e conscientes. Considerando a situação política e econômica do Brasil, que é um país vítima da exploração do sistema capitalista e neoliberal, pode-se perceber a relevância social da presente investigação, já que no presente estudo manifesta-se a posição de perceber o processo de avaliação como reflexo das próprias práticas educativas e da trama das relações sociais vigentes. Estas são merecedoras de profundas transformações no sentido de aumentar as oportunidades educacionais e qualidade de vida da população.

Para o meio científico, este estudo se justifica pela possibilidade de se tornar uma fonte de consulta e reflexão para os professores em geral e especificamente os do Curso de Letras. É com intuito de também contemplar este objetivo que se faz necessário conhecer as semelhanças e diferenças nos discursos e práticas dos professores, sujeitos diretamente envolvidos no processo, acreditando que aí possa estar situado o ponto de partida para que sejam desenvolvidos outros estudos nesta área em busca de tornar a avaliação uma prática mais adequada, criativa e eficiente.

A avaliação da aprendizagem, de acordo com a nossa experiência, propicia a verificação da aprendizagem dos discentes e sintetiza todos os processos didático-pedagógicos, metodologias, objetivos, conteúdos programáticos e outros elementos que são constitutivos da prática pedagógica. Através da avaliação podemos confirmar ou não a adequação dos procedimentos didáticos dos professores. Essa é a nossa principal justificativa. Além disso, percebo que é na área de Letras onde atuo que são estudadas as linguagens de modo geral, e elas expressam a amplitude das mentalidades, do universo socioeconômico, cultural, político e dos modos de ser das pessoas, especialmente dos professores e alunos, exigindo então uma formação sólida para os futuros profissionais. É por estas razões que a análise do processo de avaliação do ensino-aprendizagem do curso superior de Letras se justifica. A contribuição desta pesquisa está também na possibilidade de ela visibilizar as proximidades e distâncias entre as orientações da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (1996), os documentos dos Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – e as realidades da sala de aula em termos de avaliação da aprendizagem.

Em função destas questões supracitadas, esta pesquisa poderá servir para motivar as manutenções e mudanças dos sistemas de avaliação da aprendizagem, tanto em Letras quanto em outras áreas do conhecimento do ensino superior.

Nesta dissertação desenvolvi os seguintes capítulos: no primeiro apresentei as fundamentações teóricas que nos inspiraram; no capítulo 2 dei visibilidade ao problema, e objetivos de pesquisa, bem como da metodologia, técnicas de coleta de dados e respectivos instrumentos com os quais eles foram coletados e analisados; no capítulo 3 estão os dados empíricos dos discursos dos professores, as análises de conteúdo dos mesmos, assim como os dados da observação das práticas da avaliação, que foram confrontadas com a análise documental dos planos de cursos dos professores, bem como a relação dos mesmos com os PPCs dos cursos de Letras das IES aqui focalizadas. Neste mesmo espaço estão inseridos também os dados das observações das avaliações que foram feitas em sala de aula com os professores envolvidos nesta pesquisa. Depois dos capítulos estão as considerações finais e referências bibliográficas. Os anexos da pesquisa virão no final.

CAPÍTULO 1
FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA:
A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA
UNIVERSITÁRIA

Neste capítulo apresento os fundamentos teóricos da avaliação da aprendizagem, destacando-a no ensino superior. Contudo, para alcançarmos este recorte do nosso objeto de estudo destacaremos o contexto da docência universitária em que a avaliação acontece. Vale ressaltar que o Ensino Superior, no tocante ao Curso de Letras, de acordo com as nossas observações e experiências, é complexo porque exige conhecimentos técnicos tanto quanto os das questões abstratas dos cursos de ciências humanas e, por estes aspectos é operacionalizado de modo que prepare os discentes para a profissão que o curso lhes oferece.

A avaliação da aprendizagem está inserida também no contexto das leis educacionais regidas pelo Ministério da Educação brasileiro. Se o aluno não mostrar um bom desempenho para ser aprovado nos episódios da avaliação escolar ele estará formalmente impedido de exercer a profissão para a qual está sendo formado. No entanto, não há possibilidade de se fazer a avaliação da aprendizagem se ela for dissociada da rotina e cotidianidade das aulas e atividades escolares que são desenvolvidas pela docência universitária. É nas salas de aulas que ocorrem os atos de ensinar e de aprender em termos de linguagem e lingüística. Estes processos como um todo convergem na avaliação da aprendizagem, já que é nesta etapa que o aluno é testado e demonstra as competências que serão utilizadas por ele no seu futuro profissional.

O professor exerce então o papel de mediador da aprendizagem, bem como, é o responsável pelo ato de atestar a aprovação dos discentes, que por sua vez dependem dela para se tornarem aptos para exercerem suas futuras profissões e/ou habilitações. Cabe-nos então caracterizar a docência universitária abordando, ainda, os elementos fundamentais do processo de ensino-aprendizagem e a importância na relação professor-aluno para que a avaliação da aprendizagem, que depende deles, seja um fenômeno que contribua para o bom desempenho discente.

1.1 A docência universitária em discussão

Um estudo voltado para a avaliação da aprendizagem requer o destaque da docência e de todos os sujeitos, processos e fatores que são relacionados a ela. Por excelência é um procedimento que, se for adequado, garante a efetividade dos processos de ensinar e aprender. Como os fatores e sujeitos inerentes à profissão do professor, os atos de ensinar e aprender constituem as principais instâncias do exercício da docência, até porque estas ações não ocorrem apenas na universidade, mas ao longo de nossa vida (Sousa, 2005). Por isso, faz-se

necessária, aqui, a discussão para colaborar na compreensão de certos questionamentos em relação aos sucessos e dificuldades dos alunos quanto aos processos de ensino e aprendizagem.

O homem, desde o nascimento, segue contornos, como o sucesso, insucesso, as potencialidades, frustrações, limitações e superação de desafios que lhe foram ensinados e dispostos à aquisição de aprendizagem no seu contexto, e estes são necessários e permanentes para o seu desenvolvimento e para a construção de resultados na sociedade.

Dessa forma o docente deve, antes de apresentar um assunto em sala de aula, ter em mente o contexto sócio-histórico e cultural do aluno, e, além disso, ter consciência de que o processo da aprendizagem é natural e inerente a todo ser humano, que neste caso trata-se do discente, pois, o mesmo pode processar todo e qualquer conhecimento. O aluno, ao chegar à universidade tem vivido muitas experiências, das quais dependerão seu empenho e desenvolvimento para o ensino-aprendizagem e posterior exercício profissional. Em relação a isso, Sousa (2005) coloca que todo ser humano, no nosso caso o aluno, aprende determinado assunto e dá respostas coerentes com facilidade quando o assunto ensinado estiver associado ao seu contexto.

A esse processo Piaget (1977, p. 52) denominou de "conceito biológico de adaptação" e depois o fez como modelo de construção cognitiva, considerando toda aprendizagem como um processo de adaptação, a partir da associação do conteúdo ensinado ao processo de desenvolvimento. A compreensão do processo da aprendizagem, a partir dessa concepção, requer do professor, não só conhecimentos da sua disciplina, mas, saberes de ordem biológica, histórica e cultural do aluno.

Na maioria das vezes, a docência não é realizada dentro desta perspectiva e, por isso é carregada de complexidade devido ao surgimento de fatores internos e externos. Um dos aspectos externos que redimensiona e às vezes têm implicações severas nos cursos superiores, diz respeito à avaliação externa, como afirma Cunha (2003), e em decorrência disso surge a matriz curricular do curso, com carga-horária definida, laboratórios, acervo bibliográfico e outros elementos que também passam por avaliação. Ainda temos alguns aspectos de ordem interna que são as concepções que os integrantes da Instituição têm da situação de ensino e aprendizagem, os conteúdos propostos, e o contexto sócio-cultural do aluno que é quase sempre desconsiderado pelo professor, entre outros. Tudo isso contribui para o professor não agir como um mediador ou facilitador, mas, manter a postura tradicional de ensino se colocando como o centro do processo educativo e o aluno como co-adjuvante.

Diante disso, Sousa (2005) mostra que é muito importante o professor querer conhecer as características e a natureza do processo de ensino-aprendizagem, e essa é uma necessidade importante porque o ato de ensinar é uma ação abrangente, que envolve não só recursos de ordem comunicativa, mas, partilha de saberes, orientação de atividades contextualizadas e socialização de assuntos. Assim sendo, a docência no âmbito universitário, apropriando-se dessas concepções, passa a ressignificar o ensino e o aprender no contexto de sala de aula. Sem o conhecimento destas pré-condições contextuais não há uma aprendizagem completa e a avaliação da mesma pode ficar então comprometida.

Conforme Zabalza (2004), as tendências atuais tornam, por vezes, o desempenho do professor universitário desafiador, o que implica no mesmo desfazer-se de uma postura centralizadora em que seu saber prevalecia ao do aluno, passando a ser um agente facilitador da aprendizagem que contribui para que o aluno seja não só participativo, mas também um cidadão reflexivo e crítico através de atividades significativas para a vida do aluno, como elaboração de projetos de pesquisa e extensão universitária.

No entanto, persiste na docência universitária algumas posturas educacionais que são indiferentes às mudanças e isso se refletem no exercício da prática avaliativa em que torna o aluno passivo e mero recebedor de informações, o que não contribui para a formação de um cidadão participativo e reflexivo em suas ações e no contexto social em que vive.

Segundo Veiga (2005) e Zabalza (2004), o professor universitário deve contemplar, no desempenho de seu exercício, múltiplas funções como a de ensinar, a de pesquisar e, ainda, a de gerir uma diversidade de situações na instituição, assim como, orientar os alunos para participação em eventos acadêmicos através da elaboração de textos científicos, projetos de pesquisa e nas elaborações de monografias, artigos científicos e apresentar disponibilidade na promoção de atividades complementares: mesas-redondas, comunicações orais, enfim, investir na sua própria formação interagindo em grupos de estudos com colegas.

As reflexões acerca da docência universitária tornam-se cada vez mais pertinentes, tendo em vista a contribuição da universidade para o desempenho do professor no mercado de trabalho no que tange ao modo como a mesma realiza o ensino, a pesquisa e a extensão, além das traduções. Desse modo, espera-se uma docência voltada para a construção de saberes inerentes à profissão do professor em diversos níveis, que, além de contemplar critérios básicos para o ensino, seja necessária a docência compartilhada com outros conhecimentos, como o ético, a diversidade cultural, afetividade, relacionamento interpessoal, entre outros.

A Lei nº 9.394/1996, intitulada Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –, descreve em seu art. 13, sobre as incumbências dos professores, sobretudo no conjunto de ações do contexto da Instituição, a saber:

"Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

- I - participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- II - elaborar e cumprir plano de trabalho segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;
- III - zelar pela aprendizagem dos alunos;
- IV - estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento;
- V - ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
- VI - colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade." (Brasil, 1996, p. 5).

Desse modo, percebem-se as exigências atuais quanto à dimensão das funções e conceitos dos docentes universitários. O exercício da docência não se limita apenas a “dar aulas”, mas pressupõe um conjunto de atividades inerentes à questão conjuntural do ofício de ser professor. A docência carregou em toda a sua história o compromisso de transmissão de saberes unilateral, ou seja, um ensino dissociado de fatores como o envolvimento com o contexto sócio-cultural acadêmico e a integração da sua disciplina com as demais. Assim sendo, viabiliza-se um novo perfil para a docência superior. O enfoque dado à proposta de prática de ensino no terceiro grau gira em torno, preferencialmente, do professor e de seus saberes. Diante disso, o exercício dessa prática se concretiza, na maioria das vezes, em sala de aula. No tocante às aulas, evidenciam-se as expositivas, seminários ministrados pelos alunos, leituras monótonas e reflexões de texto desmotivadoras.

Segundo Silva (1996), não há um espaço para a interação professor-aluno, no que diz respeito à sugestão destes últimos quanto aos procedimentos metodológicos e quanto ao processo avaliativo. Nesse sentido, buscando diversificar e melhorar o desempenho da docência vê-se como fator fundamental a titulação dos professores. Dessa feita, a titulação do docente tem se constituído numa das exigências urgentes, quer seja Mestrado e/ou Doutorado, tendo em vista a qualidade do ensino, o que, de certa forma, percebe-se, não legitima a excelência na melhoria do processo didático-pedagógico.

É que, de acordo com a nossa própria experiência, a maioria dos professores que constituem a docência dos cursos superiores dá mais valor para os conteúdos ensinados do

que para as formas de transmitir os conhecimentos, e pouco se comenta sobre os modos de avaliação dos mesmos. Isto ocorre mesmo com aqueles que são portadores da titulação exigida pelos órgãos da Educação Superior. Em relação à avaliação, que é o tema e objeto da nossa pesquisa, hipoteticamente a maioria dos professores não se preocupa em dar muitas oportunidades de os alunos fazerem mais exercícios e provas e atividades para comporem as notas, bem como, não se empenham em diversificar os critérios e instrumentos avaliativos para melhorarem a aprendizagem e, conseqüentemente, as suas notas. A maioria avalia como foram avaliados. É justamente esta estrutura que pretendemos pesquisar para confirmar ou não esta hipótese.

No decorrer da minha história como estudante, e depois como professora em todos os graus de ensino, observei que houve uma época em que os professores se orgulhavam de terem altos índices de reprovação em suas disciplinas, tornando-se, assim, temidos pelos alunos. Neste percurso profissional notamos que havia uma espécie de tradição ‘não’ dita que para se considerar um bom professor, o docente deveria estimular este temor, pois, através dele os alunos se dedicariam a estudar mais para melhorar o seu desempenho nas avaliações e notas, como nos lembram Werneck (2001) e Paro (2001).

É no contexto desta mentalidade da tradição da docência superior que tive interesse em desenvolver esta pesquisa, já que considero que a qualidade da aprendizagem deve ser mais buscada do que a reprovação dos alunos. Por estas razões a aprendizagem e sua fixação devem então ser refletidas aqui, especialmente porque compõem as principais referências para a sociedade e os futuros professores. Espera-se que o processo avaliativo do Ensino Superior, dentre as muitas facetas que lhe são peculiares, reflita o cuidado e o respeito que se deve ter pelos alunos e suas aprendizagens.

Segundo Vasconcelos (2000), uma questão problemática que persegue a docência superior é a prática pedagógica isolada, cada um fazendo por si, mas também a indiferença dos professores na elaboração dos projetos educacionais em que os mesmos traçam uma linha pedagógica una, clara e expressiva para que todos exercitem com compromisso e qualidade a sua prática pedagógica.

A partir do momento histórico em que foram elaborados os Projetos Pedagógicos dos Cursos – PPCs – tornou-se necessário o aprofundamento das questões de aprendizagem e de avaliação da mesma, segundo a Resolução da Câmara de Educação Superior - CES (Brasil, 2002, p. 3):

"Art. 1º As diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, integrantes dos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1.363/2001, deverão orientar a formulação do projeto pedagógico do referido curso.

Art. 2. O projeto pedagógico de formação acadêmica e profissional a ser oferecida pelo curso de Letras deverá explicitar:

- a) o perfil dos formandos nas modalidades bacharelado e licenciatura;
- b) as competências gerais e habilidades específicas a serem desenvolvidas durante o período de formação;
- c) os conteúdos caracterizadores de formação profissional, inclusive os conteúdos definidos para a educação básica, no caso das licenciaturas;
- d) a estruturação do curso;
- e) as formas de avaliação."

Como se viu, as instruções do MEC para a elaboração dos PPCs – Projetos Pedagógicos de Curso, os antigos PPPs – são claras, e se todos os professores participassem da sua construção e tivessem conhecimento do mesmo, e os seus planos de atividades estivessem de acordo com eles, teríamos professores mais comprometidos com o ensino-aprendizagem, bem como uma prática pedagógica coerente com os paradigmas atuais.

No entanto, nem sempre os PPCs são consultados pelos docentes para nortear sua prática, em especial, o processo avaliativo, o que gera o risco de encontrarmos uma pedagogia fragmentada e dissociada da aprendizagem. As autoridades gestoras dos cursos superiores deveriam, então, exigir e formalizar com mais efetividade esta unicidade entre a didática docente e apreensão do conhecimento dos discentes.

De acordo com Pimenta & Anastasiou (2002), a ação docente universitária não é adquirida só através de embasamentos teóricos. É adquirida também de momentos socializáveis, ações internalizadas durante o percurso acadêmico ou seguindo seus próprios conceitos, e por fim, obedece ao processo de reprodução, ou seja, repetir basicamente as experiências vivenciadas pelos antecessores ou contemporâneos. Na maioria das vezes os professores estão pouco preparados para assumir a prática pedagógica, em especial, o processo avaliativo, ou seja, as atividades de avaliação são idênticas aos dos seus professores, conforme afirma Benedito e outros (1995), Vasconcelos (2000), Cunha (1998) e Ludke (1998).

Por isso apresentamos a proposta de proporcionar aos professores, discussões constantes sobre a ação docente baseando-se nos documentos que norteiam sua prática, no caso, o projeto pedagógico do curso, em formação continuada para uma prática consciente, que deve ser associada aos paradigmas educacionais exigidos, para que se evite uma prática ancorada no achismo.

O aluno, nesse caso, seria um sujeito totalmente passivo do processo da aprendizagem, limitando-se a receber informações dos conteúdos e a seguir uma rotina de responder trabalhos e provas propostos pelos professores. A preocupação da sociedade quanto ao Ensino Superior diz respeito, justamente, à prática docente e a produção do saber que devem convergir para um distanciamento do contexto social, enquanto este se apresenta complexo, dinâmico e com diversidades de situações e cidadãos. A docência superior, na maioria das vezes, reflete uma prática isolada e monótona. Desse modo fragiliza o processo educacional por não estabelecer um relacionamento entre as disciplinas que contemplam a matriz curricular do Curso e o contexto social.

Segundo Makarenko (apud Gadotti, 1995), a discussão destaca a dificuldade em formar um grupo de professores coeso e que produza reflexões de forma interdisciplinar, pensando no coletivo, ou, quem sabe, a unidade no ensino. Nesse caso o grupo desenvolveria ações pedagógicas correlatas, mostrando a unidade na perspectiva curricular, essencialmente privilegiando a íntima ligação do contexto social com o mercado de trabalho do profissional no âmbito da educação. Portanto, é difícil agrupar os educadores para a discussão nesta busca de unidade e empenho por melhoria no ensino e aprendizagem no contexto do Ensino Superior. Quando acontece dispõe-se de um pequeno grupo e não contempla todas as áreas ocasionando uma discussão restrita. A pluralidade de mudanças advindas da revolução tecnológica, social, econômica na educação, em específico, no Ensino Superior, de repente, mostra a complexidade do ofício de ser professor. A exigência primordial de mudança, no caso, segundo Giroux (1986), teria que ser a do docente que deve ser um agente que contribui para a transformação e formação de cidadãos. Todas as mudanças seriam decorrentes das propostas de ações da Instituição de Ensino Superior e da sua interação com a coordenação pedagógica e o diálogo com os demais professores.

Para Schon (1992), a formação docente incluiria ações desde encontros intitulados de reuniões a encontros de formação continuada e debates referentes às práticas pedagógicas. A formação docente seria, no caso, muito além da fomentação em dotar um professor de conhecimentos técnicos, pois esta se estenderia a provocá-lo a refletir sobre práticas significativas contribuintes de qualidade. Essa visão é a de que a prática reflexiva estaria associada a um processo de investigação-ação, sobretudo numa

investigação que envolva o conjunto de discentes e docentes, não só um ou outro e, sim os dois como agentes da aprendizagem.

De acordo com Fazenda (1991), as discussões colocadas anteriormente corresponderiam ao exercício da interdisciplinaridade. Isto exige a iniciativa para o trabalho em grupo, a partir do diálogo com cada área de estudo, ou seja, com cada disciplina, assim como a tolerância em respeitar a importância dos saberes do outro, enfrentar os desafios proporcionados pelas diferenças de ponto de vista, a humildade para ouvir as opiniões e assumir os erros. Requer também a disponibilidade para envolver-se com questões de outra disciplina e o compromisso de avançar, ocasionando a superação dos erros e desafios com responsabilidade.

1.2 Enfoque nos desafios e possibilidades do professor universitário

A formação do professor nem sempre possibilita a internalização de todas as questões inerentes à prática docente, por isso, há a exigência em dar continuidade a sua formação buscando constantemente momentos reflexivos, como grupo de estudos com outras disciplinas, o que ocasiona a crítica e autocritica. Diante disso, entende-se que o estudo em grupo seria em parte, um espaço interdisciplinar.

Como todos os segmentos da sociedade passaram por transformações nas últimas décadas, quer seja do ponto de vista estrutural, quer seja do ponto de vista conjuntural, os níveis de ensino e os processos educacionais não podiam ser diferentes, merecendo destaque a formação do professor. Essas transformações ocorridas implicaram em profundas mudanças em que pese à base curricular das instituições, considerando sua função social e, consequentemente, a reformulação nas diretrizes da formação do professor.

Diante disso, acarretaram mudanças na concepção do ‘ser’ professor do ponto de vista pessoal, social e econômico. Há duas décadas, conforme a minha experiência, tanto como aluna e como docente, a maioria dos jovens escolhiam a profissão de professor baseando-se na representação de domínio de conhecimentos, autoridade, respeito e situação financeira deste perante a sociedade. Dado o surgimento vertiginoso de novas profissões, tanto na área da saúde e de exatas, assim como na de humanas, e a supervalorização de algumas no mercado de trabalho originadas pelas mudanças, entra em declínio a profissão do professor.

Hoje, apesar dos incentivos para graduação através de cotas, da expansão das universidades, o jovem não escolhe as Licenciaturas como em anos anteriores tendo em vista a desvalorização financeira e a falta de reconhecimento da profissão pela sociedade. Para tanto, é exigido do professor a participação no processo de formação para que o mesmo enfrente os desafios e compreenda que as mudanças sociais, econômicas e tecnológicas interferem diretamente na prática do professor.

Segundo Esteve (1995), o modo pelo qual são vivenciadas as mudanças em todo o contexto educacional, especificamente no ensino superior, reflete uma insegurança por parte do professor, ocasionando a falta de domínio na sua prática e o controle na sua atuação. Isso implica numa situação desconfortável para os professores, contribuindo para baixa auto-estima por sentir-se desvalorizado.

A problemática se torna mais grave quando os mesmos não dispõem de recursos para efetivar uma prática docente segundo as exigências, a exemplo, aulas em laboratórios de informática, recursos áudios-visuais, um acervo bibliográfico atualizado, espaço para orientações didáticas para os alunos, dedicação de tempo para aquisição de formação como mestrado ou doutorado. Isso quer dizer que o professor aumentaria suas funções, suas responsabilidades, mas não é devidamente remunerado por isso, pois não se reconhece a importância do professor. Esses problemas e dificuldades estruturais não estimulam a dedicação dos docentes às suas funções pedagógicas, especialmente as da avaliação adequada da aprendizagem dos alunos. Por exemplo, fala-se muito dos modelos construtivistas de ensino, mas, não se proporciona formação dos docentes nessas inovações.

De acordo com Chaves (2001), tendo em vista superar esse contexto e buscar equilíbrio entre os encargos dos professores e suas práticas, marcadamente nas avaliativas surgem oportunidades acerca da formação continuada como forma de provocar no professor o interesse em adquirir novos conhecimentos, novas práticas, competências e habilidades a fim de traçar o perfil daquele que seria o *bom professor*. A partir daí, originaria a perspectiva de profissionalização da categoria.

Contudo, o papel dos professores e sua importância no processo educativo provocam discussões quanto à natureza da formação docente, exigindo um novo perfil de profissional para o exercício da docência superior, segundo Imbernóm (2000) e Villas Boas (2000). Para formar um professor prático-reflexivo, que se defrontará com situações de incertezas contextualizadas e únicas, o docente deverá recorrer à investigação como uma forma de intervir praticamente nestas situações, e este processo fazem emergir novos discursos teóricos

e concepções alternativas de formação. O docente deve então se preocupar com a qualidade do ensino em que se insere a questão da avaliação, que é o nosso objeto de estudo.

Diante disso, desencadearam-se estudos precisamente na década de 1980, mostrando uma nova visão em torno da formação de professores em que tanto o aluno quanto os professores ensinam e aprendem concomitantemente, contribuindo para uma nova concepção de profissão e formação profissional. Dessa feita decorrem discussões oportunizando a criação de novos contextos. Para isso se propõe observar que um contexto de ensino organizado gira em torno de projetos de formação para contemplar seus professores, baseando-se na área de conhecimentos dos docentes, investindo financeiramente em livros e, principalmente numa política salarial de cargo, titulação e salários. Isso de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (Brasil, 1996).

De acordo com Romanelli (1986), é evidente o tratamento do sistema educacional brasileiro dedicado às camadas menos favorecidas, elitista e excludente. O autor ainda mostra que já era percebida esta situação em 1930, o que desencadeou o processo de lutas através dos movimentos sindicalistas sobre os problemas que afetam a educação brasileira em questão. Baseando-se nesse contexto histórico, o rumo para minimizar a problemática no sistema educacional seria necessariamente a organização dos professores com o mesmo ideal.

Quanto à formação de professores, nesse contexto, apresentava-se de forma tímida. A exigência restringia-se para a formação inicial, ou seja, ensino superior, para aqueles que pretendiam ingressar na docência do ensino médio ou superior. Aliava-se a isso a inauguração das Escolas Normais, sendo assim, os professores que pretendiam atuar nas primeiras séries do Ensino Fundamental ou Educação Infantil procuravam cursar o magistério, assim chamado na época.

Ainda nessa época – década de 30 –, as discussões não se restringiam apenas à formação dos professores na dimensão cognitiva, ou seja, no amadurecimento das perspectivas científicas de ensino e pesquisa do professor, mas visava algo bem mais abrangente, a perspectiva social da educação, principalmente, alavancando o desenvolvimento econômico, político sócio e cultural da sociedade. Nesse caso, surgiria como eixo principal o direito de todo cidadão à escola pública, com a responsabilidade do Estado. No contexto das mudanças viu-se a dimensão metodológica, e a partir de então o educando seria um agente tão importante quanto o professor, ou seja, seria visto como sujeito principal do processo ensino-aprendizagem.

Todas essas mudanças foram implementadas através do movimento chamado “Pioneiros da Educação” (Romanelli, 1986). Desse movimento surgem, conforme afirma Romanelli (1986), Institutos de Educação, especificamente do Ensino Superior como a Faculdade de Ciências e Letras, que são capacitados para atender às exigências para formação de professores no ensino médio e fundamental.

Conforme Nóvoa (1992), a Lei 5.692/71, promulgada na década de 1970, traçou as necessidades das novas exigências da formação de professores apontando especificamente para a tendência tecnicista de ensino. Percebe-se a configuração dada pela referida lei à formação de professores na dimensão metodológica. O educando perde o espaço conquistado no movimento de 1930, cedendo lugar ao educando “paciente” da aprendizagem. Todo esse contexto é refletido no processo avaliativo da aprendizagem gerando a aplicação da avaliação classificatória. Segundo Mazzotti (1993), as condições na perspectiva estatutária e a configuração da atuação dos profissionais em educação-formação dos professores foram delineadas pela Lei 5.692/71.

Os debates e discussões em relação à profissão docente, sua atuação e formação tornam-se constantes no âmbito educacional. A criação de congressos e fóruns, assim como o Comitê Pró-Formação do Educador, visou, por parte dos professores e alunos, uma ação bem mais ampla, no caso, a reestruturação do curso de Pedagogia. Neste processo foi revista a concepção tradicional de ensino, reformulando o engessamento do currículo e o seu caráter metodológico, e isso é veiculado pela Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação – ANFOPE (1992). A insuficiência constatada na formação e atuação dos professores das décadas anteriores, por não atenderem às demandas antes exigidas provocou um desejo de reformulação das políticas para o sistema educacional por parte do Ministério da Educação e Cultura - MEC.

No ano de 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN – a Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996) – que se propôs a ressignificar a formação e atuação do professor através da regulamentação de instrumentos como programas de formação continuada. Foram criados também os sistemas de aferição do conhecimento dos alunos da Educação Básica, pela Prova Brasil – do 5º e 9º anos –, além do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Para os alunos do Ensino Superior foi criado o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes – ENADE. Segundo Estébam (1999), os instrumentos de avaliação acima relacionados provocam uma volta ao um padrão inflexível e excludente concebido pela avaliação quantitativa.

Por outro lado, de acordo com o nosso entendimento, cabe-nos ressaltar que os resultados das provas coletivas nacionais do ENEM, por exemplo, permite que os alunos de ensino médio que dele participaram tenham acesso a vagas e bolsas de estudo em faculdades particulares sem precisarem fazer vestibular, que é a avaliação mais afunilada e excludente do sistema educacional superior.

De acordo com Cunha (2003), foram criados instrumentos de reconhecimento dos cursos superiores baseados na titulação, política salarial dos professores e outros dispositivos, até então desconsiderados do ponto de vista legal. No caso, vinculando a política educacional à política socioeconômica cultural, buscou-se a excelência na formação e no exercício do professor, por meio dos sistemas de ensino em seus vários níveis. Em todas estas instâncias a avaliação formal da aprendizagem é um instrumento fundamental porque dela dependerá o conceito das instituições perante o MEC e, conseqüentemente, os recursos poderão ser aumentados ou diminuídos.

Além das iniciativas dos programas implementados pela LDBEN, foi enviado às universidades, no ano de 1998 pelo MEC, para oficializar a formação dos professores da Educação Infantil e Fundamental, um documento chamado Referencial Pedagógico-Curricular, constando os aspectos fundamentais da implementação da formação desses professores: a) a formação inicial e continuada, como partes integrantes da constituição da identidade profissional dos professores; b) a vinculação da formação ao projeto educativo das escolas e; c) uma base curricular de formação calcada nos pressupostos teóricos da ação/reflexão/ação entendida como aporte para superação de práticas reprodutivistas nos processos de ensino.

É nesse sentido que se fundamenta a formação do professor do ensino superior, já que se estabeleceram programas de formação para os professores de Educação Infantil e Fundamental. Percebe-se a ausência de políticas públicas voltadas para a formação e atuação do professor do ensino superior, em que pesem os aspectos, especificamente metodológicos e didático-pedagógicos no geral, em destaque a avaliação da aprendizagem. Essa lacuna dificulta o desempenho do professor em sala de aula já que lhe falta apoio legal, didático e pedagógico.

1.3 A sala de aula universitária como contexto da avaliação da aprendizagem

Ao longo do tempo, a sala de aula do ensino superior compreendeu um espaço físico e um tempo delimitado para que o professor expusesse os conteúdos e suas vivências aos alunos. Ou seja, a atividade de ensino superior sempre foi resultante de um espaço e tempo em que caberia ao professor transmitir os conhecimentos e aos alunos caberia as ações de recebimento e repetição de informações.

De acordo com Masetto (2005), há a configuração de um novo espaço e tempo da aula universitária, no caso, a mesma é hoje voltada para o processo de aprendizagem em que não se encontra um agente (transmitindo informações) e outro (recebendo-as), mas ambos envolvidos com o saber, e para isso eles interagem e socializam ações educativas, como estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir trabalhos, participar de conferências de especialistas, entrevistá-los, dentre outras, especialmente nos cursos de Ciências Humanas onde se inserem os de Letras.

Ainda baseada no autor acima citado, a aula não consiste na aplicação de atividades só na universidade, mas, onde os alunos e professores puderem interagir e socializar conhecimentos significativos respondendo ao planejado. Transcender a rotina das paredes da sala de aula torna-se mais motivador tanto para o docente como para o discente, pois, facilitará a integração dos *discursos* e práticas dos mesmos gerando autonomia no âmbito profissional através dos propósitos cidadãos, éticos e políticos. Ou seja, esses discursos educacionais são apoiados em princípios, normas, regras e elementos que respeitem o universo ético e político da cidadania.

Segundo Mangueneau (2005), entende-se por discurso uma linguagem com uma composição de enunciados¹ que se distinguem da narrativa ou ‘história’. O “discurso é uma organização situada para além da frase” (p. 52), ou seja, apresenta conteúdos orientados em função de uma finalidade e com uma extensão do seu enunciado indo além do que foi dito pelo enunciador. Segundo Silva (2000, p. 43): “Nas perspectivas críticas a ênfase está nas formas pelas quais os recursos retóricos e expressivos do discurso são utilizados para a obtenção de certos efeitos sociais, isto é, a preocupação está nas conexões entre discurso e poder”. No caso do professor em sala de aula o seu

¹ De acordo com Benveniste (citado por Tomaz Tadeu da Silva, 2000, p. 49), “[...] enunciação é o ato pelo qual a língua ou código se concretiza, se realiza ou se efetiva como fala”. O enunciado é o resultado do ato da enunciação.

discurso deve ser devidamente entendido e captado pelos alunos, pois, o docente tem o poder que aparece principalmente na avaliação da aprendizagem e o direito que tem de aprovar ou não os alunos.

Mangueneau (2005) lembra também que o discurso é “uma forma de ação sobre o outro e não apenas uma representação do mundo, [...] e constitui um ato (prometer, sugerir, afirmar, interrogar etc.) que visa modificar uma situação [...] ou causar modificação nos destinatários”. (p. 53). De acordo com esta fonte, é uma atividade verbal relacionada com atividades não verbais, ou seja, tem significados que não estão presos nas palavras enunciadas. Silva (2000) cita Foucault, que afirma que “o discurso não descreve simplesmente objetos que lhe são exteriores: o discurso ‘fabrica’ os objetos sobre os quais fala” (p. 43).

Ainda segundo Mangueneau (2005), os discursos são interativos, o que pressupõe a troca verbal do binômio Eu-Você, onde esta segunda pessoa pode ser um sujeito individual ou coletivo, num sentido simbólico onde o enunciador enuncia palavras e utiliza conceitos conhecidos e reconhecidos por ambas as partes. Para tanto o discurso deve ser contextualizado para ser compreendido. Deve também ser considerado no bojo de um *interdiscurso* porque só adquire sentido no interior de um universo de outros discursos que, no nosso entender, devem ter significados conhecidos e compartilhados pelos enunciadores e receptores dos mesmos. Podemos considerar então que o ato de ensinar-aprender é baseado numa troca de discursos de natureza técnica e educacional e a avaliação da aprendizagem é o desfecho essencial deste processo.

Percebe-se a abrangência do significado de ‘aula’, hoje, para a universidade. Apesar do contexto acadêmico, dos valores, características e situações dos discentes exigirem ações educativas dos professores, que são bem diferentes das vivenciadas pela pedagogia tradicional, parte dos professores continua a limitar-se à transmissão de conteúdos descontextualizados. A sala de aula, por apresentar uma diversidade de sujeitos e situações, provoca o surgimento do professor gestor, aquele que cria condições adequadas ao ensino-aprendizagem, que não impõe regras, pois constrói as mesmas com seus alunos, e vai além dos saberes cognitivos, pois, motiva e lidera o educando para outros saberes.

Segundo Gillet (1987), a gestão de sala de aula compreende o domínio de competências e habilidades metodológicas desenvolvidas pelo professor referente a um ano ou semestre letivo, independentemente do conteúdo, do número de alunos presentes

e suas particularidades. Nesse sentido, o estudo contribuirá para a apreensão e compreensão do conhecimento resultante, sobretudo, da transposição do conteúdo adequada ao respeito às diferenças dos componentes da sala de aula pelo professor.

Ainda de acordo com Gillet (1987) é conveniente destacar a complexidade colocada na sala de aula atual. É possível encontrar educandos que não aprendem com a mesma metodologia aplicada a outro, ou, no mesmo tempo do outro, e ainda assim são avaliados com o mesmo critério ou, quem sabe, com o mesmo instrumento. Nesse caso exige-se que o professor faça uma revisão na metodologia e processo avaliativo aplicado para que de fato aconteça o ensino-aprendizagem diferenciados.

Assim sendo, Zabala (1998, p. 58) aponta uma seqüência didática que permite segundo acredita o autor, que a aula universitária seja uma oportunidade para a interação de aluno e professor enquanto sujeitos do processo de aprendizagem, associando a teoria à prática, assim como também podem descobrir ações que lhes permitam atuar profissionalmente com qualidade.

Vejamos esta seqüência sintetizada por este autor:

- “1. Apresentação por parte do/a docente de uma situação problemática relacionada com um tema;
2. O/a docente desenvolve um tema em torno de um fato ou acontecimento, destacando os aspectos problemáticos e os que são desconhecidos para os alunos;
3. Proposição de problemas ou questões;
4. Os alunos, coletiva e individualmente, orientados pelo/a docente, expõem as respostas intuitivas ou suposições sobre cada um dos problemas e situações propostos.
5. Proposta das fontes de informação;
6. Os alunos, coletiva e individualmente, orientados pelo/a docente, propõem as fontes de informação mais apropriadas para cada uma das questões;
7. Busca de informação;
8. Os alunos, coletiva e individualmente, orientados pelo/a docente, realizam a coleta de dados que as diferentes fontes lhes proporcionaram. A seguir selecionam e classificam estes dados.
9. Elaboração das conclusões
10. Os alunos, coletiva e/ou individualmente, orientados pelo/a docente, elaboram as conclusões que se referem às questões e aos problemas propostos.
11. Generalização das conclusões e síntese;
12. Com as contribuições do grupo e as conclusões obtidas, o/a docente ou estabelece as leis, os modelos e os princípios que se deduzem do trabalho realizado;
13. Exercícios de memorização
14. Os/as discentes, individualmente, realizam exercícios de memorização que lhes permitam lembrar-se dos resultados das

conclusões, da generalização e da síntese.

15. Prova ou exame;

16. Na classe, todos os alunos respondem às perguntas e fazem os exercícios do exame durante um período pré-determinado de tempo.

17. Avaliação;

18. A partir das observações que o professor fez ao longo da unidade e a partir do resultado da prova, este comunica aos alunos a avaliação das aprendizagens realizadas”. (Zabala, 1998, p. 58).

Sabe-se da existência de inúmeras seqüências de atividades pedagógicas como essa supracitada e, caso a situação exija, essa poderia ser reformulada conforme a situação de aprendizagem. O nosso enfoque diz respeito à possibilidade de aulas universitárias significativas que têm como objeto a aprendizagem, em que não se admite o ensino tendo como metodologia só a aula expositiva e em seguida transmissão de informações e, sim, situações comunicativas com a participação do professor e do aluno. É muito mais instigante a pesquisa orientada, onde há a descoberta, a construção coletiva de conhecimentos em que o aluno tenha oportunidade a uma interação com os colegas e com o professor, e que os saberes adquiridos em sala de aula se relacionem com sua escolha profissional e assim por diante.

De acordo com Masseto (2005), são colocadas questões pertinentes por professores universitários quanto ao modo como transpor a abordagem teórica dos conteúdos para a prática. Os mesmos encontram dificuldades em aplicar determinados conhecimentos na aula universitária concebida hoje. E isso implica em buscar maneiras de vencer os desafios apresentados para facilitar a aquisição da aprendizagem pelos alunos.

Assim sendo, o autor relaciona várias sugestões de como poderia modificar o quadro das aulas monótonas em dinâmicas e significativas. No primeiro encontro com os alunos destacaria: o sucesso do trabalho em equipe; de parceria; de co-responsabilidade; e, o conhecimento dos colegas; Organizar uma seqüência didática que coloque o aluno e professor trabalhando juntos em classe e extraclasse; Pedir aos alunos que façam leituras em casa e façam resumo das mesmas, respondam questões, levantem algumas perguntas ou dúvidas, dentre outras atividades; Aula expositiva no início de um assunto usando para isso não mais que trinta minutos para motivar os alunos, e, sempre que possível fazer uso de recursos como retroprojektor, filmes, slides, apresentação de casos, chamando atenção para notícias recentes, provocando o diálogo dos alunos; Devem-se utilizar técnicas como: dinâmicas de grupo; seminários; excursões, atividades em

grupos; painel integrado, grupos de oposição, pequenos grupos para solucionar casos, projetos, entre outros.

Essas técnicas devem favorecer a interação grupal e facilitar o processo de aprendizagem, uma vez que aprendemos na relação com os outros e com o mundo; A mídia eletrônica envolvendo o computador, a telemática, a internet, bate-papo *on line* [chat], o correio eletrônico [e-mail], a lista de discussão, a teleconferência também podem ser usados; Também se pode recorrer a situações reais de atuação profissional – escolas, enfermarias, escritórios de administração, de advocacia, contabilidade, consultórios, hospitais, indústrias, nas obras, nos projetos assistenciais, nos sindicatos, nas secretarias de governo e outros locais; Avaliação – Atividade pedagógica fundamental em sala de aula.

No meu entender, quando o/a professor/a aplica técnicas como as citadas acima, de acordo com o conteúdo, administrando com o aluno todas as situações sem perder de vista o enfoque do processo educativo que seria a aprendizagem, as relações entre esses agentes do processo educativo e os elementos que fazem parte da prática pedagógica ficam mais compreensivos no contexto de sala, em especial o papel da avaliação de aprendizagem, segundo afirma Benedito e outros (1995), Sacristán e Gómez (1998), Rivilla et al (1998). Este procedimento avaliativo reduziria as dificuldades em encarar os desafios postos em evidência, como a transposição didática contextualizada e interdisciplinar.

As técnicas relacionadas merecem consideração, pois, de certa forma integram o quadro de propostas da ação docente em busca de soluções para o sucesso do educando e do educador. Segundo Masseto (2005), a avaliação da aprendizagem é o cerne da prática pedagógica porque nos informa as limitações, as potencialidades e as possibilidades de aprendizagem do aluno. A avaliação da aprendizagem é uma atividade que, trabalhada de forma organizada, conduz o aluno à maturidade acadêmica e o motiva a crescer e aperfeiçoar suas ações.

De acordo com as nossas reflexões, a avaliação preenche as lacunas originadas pelas mudanças ocorridas na sala de aula, no que diz respeito à diversidade de aprendizagens dos alunos. Consiste em levar em consideração que não basta para ser bom professor ter uma boa didática e o conhecimento da matéria. Pelo contrário, ser *bom professor* exige a competência e comprometimento nas dimensões da ética, da política, da compreensão da diversidade de valores e características, dentre outras, que

só através dessas podem ser desempenhadas as ações e decisões humanas. Assim sendo, o conhecimento é adquirido baseado na contextualização, de todo e qualquer assunto, quer seja das crenças, da compreensão do saber ser e na demonstração lógica. Por isso, quando o aluno na sala de aula às vezes não se prende em determinado conteúdo é porque esse não tem significado para o mesmo, não diz respeito ao seu contexto.

Daí que o docente deve procurar uma transposição que facilite a aquisição desse conhecimento. Segundo Zabala (1998), uma das formas mais sugeridas para facilitar a aprendizagem seria aplicar a tipologia de conteúdos: o *factual* compreende o conhecimento de fatos, acontecimentos, situações, dados e fenômenos concretos e singulares, enquanto os *conceituais* dariam conta de tratar de conceitos, princípios, leis, regras e normas concernentes a determinados objetos de estudos. Os *procedimentais* tratariam do saber fazer, ou seja, da aplicação do aprendizado, da transposição do conhecimento para a resolução de situações; os *atitudeis* estão relacionados aos valores e princípios morais e éticos disseminados por meio das aulas ou por meio dos conteúdos.

Nesse caso, acredita o autor, haveria sempre uma estratégia que facilitaria, certamente, a compreensão do assunto pelo aluno. Todas estas estratégias e recursos devem ser previstos nos objetivos da aprendizagem e a avaliação fecha então este processo do ensino. Neste sentido as avaliações da aprendizagem devem ser individuais e coletivas, já que os objetivos planejados devem ser atingidos por todos os alunos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem (Bloom, 1983).

Por conseguinte, o conhecimento surge de fatores como a mediação do professor, a metodologia aplicada, assim como da interação dos sujeitos da aprendizagem. A gestão da sala de aula encontra forças também nos discursos formais entre seus agentes, principalmente no do professor colocando-se em questão, por vezes, sua legitimidade.

Desse modo, a legitimidade do discurso é posta em discussão não só no momento da aplicação metodológica, mas, sobretudo, durante o debate e a socialização de idéias, enquanto veículo para transformar mentes. Dessa feita no conhecimento dos professores, segundo Gillet (1987), prevalece a racionalidade, mas, não se concebe esta racionalidade como conhecimento científico, ou seja, o fato de ser um conhecimento comum ou prático não quer dizer que não seja verdadeiro.

Assim sendo, no bojo de sua complexidade e dimensão, é colocada a ação docente como um saber que nem a ciência da educação nem outra ciência podem representá-la plenamente. Por ser um fenômeno que trata diariamente da criatividade, da liberdade e da autonomia para reinventar e descobrir o novo, realiza a interação dos conhecimentos. Na sala de aula encontra-se uma pluralidade de idéias, e, por conseguinte, de limitações, desafios, potencialidades, ideais. Há uma diversidade de credos que o professor nem sempre consegue dar conta somente respaldado no aspecto cognitivo ou científico, mas também no conhecimento prático e discursos filosóficos e espirituais.

Desse modo, o procedimento pedagógico deve diferir das ações científicas e técnicas que manipulam o ser em vez de transformá-lo. Propõe a escolha certa e a errada. A sala de aula deve ser o espaço que propicia a relação com o outro para incentivá-lo a aprender, confronta saberes tanto do aluno quanto do professor e aprendendo, transforma o contexto. É nessa perspectiva que se discute o fenômeno pedagógico, pois, o mesmo não pode ser visto como uma ciência exata, será sempre suscetível a erros dada a sua complexidade e amplitude, conforme Gillet (1987, p. 24):

“Não existe melhor modo de apresentar o problema pedagógico do que sublinhando que ele não é nem redutível à aplicação de uma ciência, nem dedutível de suas proposições; que ele nasce do entrelaçamento de meios e fins, no qual o auxílio das ciências mães conserva-se modesto, mas o pensamento derrapa, sempre naquela direção familiar ao espírito positivo: a da construção de um saber objetivo geral, transmissível do exterior sob a forma de um ensino ministrado por institutos ou departamentos de faculdades. O problema a nosso ver, retrocedeu, não foi resolvido: traduzir a situação em forma de saberes formalizados em ciências diferentes é afastar o problema da relação entre um sujeito-agente e uma situação complexa, emaranhada, na qual ele deve tomar decisões”.

Nesse sentido, cabe ao professor dar respostas para as dificuldades encontradas na sala de aula, ancorado num conjunto de fatores, principalmente do contexto do aluno, tratando-o de forma processual e em conjunto com conhecimentos similares. Isso implica em um ensino-aprendizagem voltado para a qualidade. Isto significa que o processo avaliativo não deve ser visto fragmentado como se fosse realizável sem a devida interação com os conteúdos, objetivos e metodologia.

O professor se encontra numa posição privilegiada e, até certo ponto, crítica na sala de aula. Privilegiada porque o processo educativo carrega as impressões do mesmo

no que tange às suas escolhas; é também crítica devido aos resultados, especificamente, os negativos quanto a aprendizagem relacionar-se também às suas decisões.

Suas escolhas são feitas diante da metodologia, postura em relação à disciplina, a aplicação da avaliação da aprendizagem do aluno, coerência na proposta pedagógica, condução e orientação do educando. Essas ações pedagógicas são resultantes de internalizações de saberes éticos, políticos, sócio-culturais, psicológicos e econômicos que não se podem reduzir às características simplistas considerado por muitos desconhecedores da ação docente, mas dotadas de complexidade.

Contudo, as salas de aula possuem professores gestores que implantam desde o início do semestre ou ano letivo um relacionamento harmonioso, mostrando competência e habilidade quanto ao domínio dos conteúdos, dos processos metodológicos e dos avaliativos. Gera alunos autônomos críticos e reflexivos em suas decisões e aprendizagem.

A gestão da sala de aula compreende um universo de caracteres científicos, pedagógicos e sociais. É estabelecido desde a interação professor-aluno, contribuindo na modificação do modo de ser, pensar e agir até o diálogo na dimensão pedagógica. Esta é colocada de modo planejado e realiza a concretização da ação docente, que é a aquisição da aprendizagem pelos alunos. Esta aprendizagem é verificada sempre nos processos de avaliação de aprendizagem.

1.4 A relação professor-aluno no contexto da avaliação

Segundo Loch (2006), o que nos caracteriza como ser humano diz respeito ao fato de aprendermos durante toda a nossa vida. Essa aprendizagem se dá a partir do momento de uma avaliação e reflexão sobre as nossas ações. Tudo isso acontece solidariamente, pois, além do nascimento biológico temos um conhecimento cultural, que norteia o desempenho das nossas ações e configura a identidade na qual nascemos, vivemos e pelo qual nos formamos.

De acordo com Vygotsky (1988), o homem na ausência do outro não se constrói homem, por isso a importância da relação do sujeito com o meio, pois este estabelece uma relação ativa e transformadora. Portanto, as pessoas à medida em que se relacionam consigo mesmas e com as outras traçam seu perfil de indivíduo. Nesse contexto, a avaliação da aprendizagem tem um papel relevante, pois a mesma sendo formativa decide a capacidade do

professor/aluno, que são os sujeitos da aprendizagem, situarem-se no seu processo de formação através da interação.

Conforme Roland Abrecht (1994) e Wachowicz (2000), este situar-se envolve, de todos que interagem com alunos e alunas, o ato de assumirem compromissos de autoconstrução, autoconhecimento, redirecionar processos e responsabilizar-se pelo outro, resultando assim num processo de crescimento dialético. Dessa forma a interação do professor/aluno confere o exercício da cidadania, que é o expoente da avaliação proporcionada pela aprendizagem.

Ainda segundo Loch (2006), a avaliação pressupõe uma relação com o outro, e nesse aspecto é caracterizada como dialógica. Assim sendo, no bojo desse processo ocorrem comportamentos fundamentais para a construção do perfil do indivíduo em vários aspectos, em especial, ao comportamento pessoal e profissional. Desta forma, a interação entre professor/aluno comporta interesses e intenções curriculares, sendo esta interação o foco das discussões no que se refere à avaliação da aprendizagem.

Segundo Wachowicz (2000), a interação acontece a partir da seleção de conteúdos, organização, sistematização didática para facilitar o aprendizado dos alunos, exposição ou socialização dos conteúdos pelo professor/aluno e, principalmente, na aplicação dos critérios e instrumentos avaliativos. Caso o professor, realize as atividades acima coerentemente, consciente do processo avaliativo dialógico, possibilitará a reinvenção do conhecimento partilhando saberes e transformando possibilidades em realidade.

Nem sempre a avaliação possibilita a relação pretendida pelos ditames da lei. Na maioria das vezes, a mesma é elemento de desavenças, violência e indisciplina entre professor e aluno. Parâmetros como esses devem ser questionados, por isso é necessário que a relação professor/aluno aconteça num processo natural e humano, em que tanto o professor quanto o aluno se relacionem com respeito, independentemente do resultado do processo avaliativo ou da metodologia aplicada. Portanto, como proposta, deve inserir neste contexto a visão ampla de avaliação no aspecto pedagógico, ético, instrumental, emocional e corporal-ritual, de acordo com Berbel (2001). Dentro destas perspectivas a avaliação será vista não só como instrumento de aferição, mas de transformação, com mecanismos relacionados que propiciem a condução do processo ensino-aprendizagem a uma visão humanística acadêmica para superar as limitações do paradigma processo-produto.

Segundo Gadotti (1999), a relação professor/aluno acontecerá de forma dialógica, no momento em que o professor se coloca como mediador do saber, ou facilitador, não como

detentor do saber. Neste sentido deve-se reconhecer que mesmo um analfabeto é portador de saberes relevantes, especificamente, os da vida. Quanto a isso o professor deve ter o domínio de conhecimentos que lhe permita exercer algum tipo de liderança. Sobretudo mediar conhecimentos de forma tal que contribua para que os alunos possam aplicá-los no seu cotidiano. No processo de avaliação da aprendizagem o professor, enquanto agente de transformação, interfere a partir de sua prática pedagógica, na orientação e na permissão para que haja um espaço de reflexão e criatividade, além de oferecer o suporte necessário à aprendizagem dos alunos. De acordo com este autor, o planejamento das atividades avaliativas envolve as etapas da aula, significando o exercício contínuo da ação-reflexão-ação. De acordo com Villas Boas (2000), tanto o professor quanto o aluno tem função importante no processo de avaliativo, constituindo-se como agentes centrais no contexto escolar. Nesse sentido, quando ambos se mostram interessados na produção da sala de aula o ensino-aprendizagem torna-se mais atrativo e menos complexo. A presença do professor é fundamental no comportamento dos alunos, ou seja, o seu comportamento interfere diretamente no comportamento dos alunos. Por exemplo, se ele é compreensivo, organizado, determinado, dinâmico e responsável vai manter uma interação efetiva e afetiva com o aluno. Constitui-se então num exemplo de profissional para o aluno, principalmente porque cabe a ele a decisão da metodologia e conteúdo da avaliação da aprendizagem.

Vários educadores têm enfatizado a importância e a necessidade de se refletir sobre a própria prática e sobre as questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicomotor, que são implícitas ao processo de ensino e aprendizagem, buscando meios alternativos para o sucesso dos alunos. No nível superior essas questões se tornam mais importantes porque estão relacionadas à avaliação da aprendizagem, que é sempre ‘esquecida’ e/ou pouco valorizada.

Segundo Villas Boas (2000) o cerne de todas as interações da sala de aula, ou do contexto escolar universitário, diz respeito à relação dos alunos com os professores. O aluno busca no professor a referência de representação profissional ou pessoal. Vale salientar que o professor é quem representa a instituição, com sua competência, postura e habilidades. O professor é quem denomina o aluno em sua particularidade, chamando o seu nome, dialogando através de um olhar ou de gestos, permitindo assim, dentro do contexto acadêmico, a criação de um espaço do aluno no qual este terá a possibilidade de se identificar com sua formação e o papel a desempenhar. É o professor que verifica e registra a aprendizagem dos alunos através das suas práticas pedagógicas e da avaliação.

A interação entre professor e aluno deve se desenvolver de forma positiva, não apenas se preocupando com orientações científicas ou conhecimento técnico, mas, também, com a sua personalidade, com o cultivo do seu eu, o que inclui a avaliação da aprendizagem nas formas e métodos mais adequados possíveis. Esta questão será apresentada no item a seguir.

1.5 Concepções e reflexões sobre avaliação da aprendizagem

No ensino superior a falta de espaço para análise e discussões das questões pedagógicas, em especial das implicações e contribuições da avaliação no processo ensino-aprendizagem tem merecido uma especial atenção. Constatase, por parte de alguns estudos, que a avaliação no ensino superior, em questão, no Curso de Letras também merece análise e discussões dadas as dificuldades e os desafios experimentados pelos docentes ao aplicarem instrumentos avaliativos. À medida que me aprofundo nos estudos sobre tal tema no ensino superior observo que o mesmo não está imune aos problemas pertinentes à sua prática, quer sejam de discriminação, evasão ou mesmo das dificuldades de aprendizagem resultando em reprovação. Nesse sentido precisa-se ativar o uso de concepções e práticas que efetivem de forma significativa o ensino-aprendizagem, já que é no bojo deste processo que se insere a avaliação.

Sobre esta questão Paulo Freire (1987, p. 58) afirma: “Na visão bancária da educação o saber é uma doação dos que se julgam sábios, aos que julgam nada saber”. A filosofia positivista do séc. XIX e primeira metade do séc. XX, a conhecida escola bancária e empírica se caracteriza realmente por este modelo que se refere ao aprendizado mecânico e apoiado na capacidade de memorização dos alunos deixando de lado a reflexão dele sobre os conteúdos que lhes foram transmitidos. O professor agora não apenas fala, mas, também escuta e aprende com o aluno. Este professor é o organizador do ensino gerando a melhor forma de trabalhar o desenvolvimento do aluno na construção do saber.

É evidente que em algumas instâncias a memorização é crucial, especialmente nas questões técnicas em que é necessário que o aluno fixe alguns conceitos e conhecimentos objetivos, como nos cursos de medicina, com os nomes das substâncias químicas ou de engenharia, com as fórmulas de cálculos estruturais, ou ainda nos Cursos de Letras, por exemplo. Em outras palavras, a visão positivista quantitativa e concreta da educação não pode

ser descartada porque ela é complementada pelas reflexões e raciocínios das ciências humanas, no caso do último exemplo.

A Escola Nova² inaugurou a procura da metodologia que gera atividade do aluno para que ele possa processar os conteúdos que deve fixar: “O que se busca é que os conteúdos sejam relevantes, isto é, que tenham sentido para o sujeito dentro do seu conceito” (Moreto, 2003, p. 20). A palavra aprendizagem, de modo sucinto, quer dizer aprendizado, ato ou efeito de aprender, tomar conhecimento de. Significa também tornar-se capaz de assimilar e expor as idéias, de acordo com esse autor, na mesma página acima citada.

Na escola em que se usava o modelo positivista tradicional acreditava-se que para aprender era preciso ficar insistindo na repetição dos conceitos. Com a Escola Nova do século XX grandes estudiosos defendem que o aluno não é tabula rasa ou ser passivo, mas sim, que reage quando estimulado, e o ato de aprender aqui não é decorar e sim construir o próprio conhecimento, pois, se o discente entende o conteúdo ele o reproduz construindo a sua aprendizagem.

Pela Nova Escola o ensino-aprendizagem é problematizador, gerando desafios para os alunos que passam a aprender através de reflexões sobre o que já existe pré-estabelecido pela comunidade científica. Paulo Freire (1987, p. 70) lembra que “[...] a educação problematizadora de caráter autenticamente reflexivo implica um constante ato de desvelamento da realidade. Os atos de pensar e raciocinar têm se tornado cada vez mais difíceis de acontecer nos dias de hoje.

Esse sistema de ensino-aprendizagem requer um tipo de avaliação especial que seja coerente com ele. Com o grande investimento de pesquisa no tema da avaliação da aprendizagem escolar, têm surgido muitos conceitos que tentam ser originais e modernos. Pela escola tradicional fica subentendido que avaliar é dar notas, averiguar o que o aluno memorizou para classificar o aluno de acordo com o maior número de acertos das questões de uma prova ou teste, mostrando o que aprendeu. Pela proposta de Paulo Freire (1987), o saber gera a autonomia da reflexão e ação dos aprendentes. Os sistemas de dominação não se

² O movimento da Escola Nova surgiu na França por volta dos anos 40 do século XX e, segundo Febvre (1989), propunha questionar o ensino positivista da História apoiado mais na memorização do que na reflexão dos alunos. Bittencourt (1998) lembra que depois dos anos 60 no Brasil essas propostas foram acatadas por outras áreas das ciências humanas, e um dos seus pontos fortes foi a pedagogia centrada no aluno mais que no professor. Fala-se, nesta corrente de pensamento, de um ensino problematizador e com o uso de objetivos de aprendizagem.

interessam pela educação reflexiva porque os educandos se tornam críticos e questionadores. Hoffmann (1993, p. 22) explica melhor:

“Para inúmeros professores, pela sua estória de vida por várias influências sofridas, a avaliação se resume á decisão de enunciar dados que comprovem a promoção ou retenção dos alunos nas mesmas séries, de um ano para o outro [ou, de um semestre para o outro como ocorre na docência universitária]”.

A avaliação quantitativa, apoiada na nota, é a que reprova e é essa que está sendo questionada. Werneck (2001, p. 45) mostra que:

“Quando se afirma que a nota poderia ser abolida não se afirma, ao mesmo tempo, que a avaliação está banida. Ocorre, nesse tipo de estrutura de pensamento, que só se aceita a avaliação se tiver nota porque, em todas as circunstâncias, a nota é usada como mecanismo de repressão, classificação, exclusão. Obriga-se, em suma, qualquer estudante, a estudar, porque senão a nota poderá ser baixa”.

O mais comum é tomar a avaliação unicamente como o ato de aplicar provas, atribuir notas e classificar os alunos. O professor reduz a avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e usa a nota somente como instrumento de controle. “Ainda hoje há professores que se vangloriam por deter o poder de aprovar ou reprovar” (Libâneo, 1991, p. 198). No entanto o sistema formal das avaliações por notas é instruído, administrado e fiscalizado pelo MEC. Os comprovantes de estudos dos alunos são atestados pelos históricos escolares e essas determinações, mesmo questionáveis, não podem ser modificadas.

Estes conceitos mostram claramente a linhagem classificatória com destaque a padrões sociais, culturais e científicos que são inspirados na postura positivista, cientificista, dos primórdios da tradicionalidade, ou seja, para a elaboração de provas e testes. A questão é que, quando se fala da avaliação tradicional classificatória, é necessário saber de que forma os professores vêm interpretando este processo. Se eles apenas aplicam provas aos alunos por obrigação do sistema, por ter de enunciar e comprovar resultados periódicos e finais do aluno pode ser que essas propostas passem a liberá-los de quaisquer outros compromissos relacionados à aprendizagem dos alunos.

A verdade é que tal sistema classificatório é vago, no sentido de apontar as falhas desse processo tradicional. Não aponta as reais dificuldades dos alunos e dos professores, haja vista, as notas das provas funcionarem como rede de segurança em termos do controle

exercido pelos professores sobre os seus alunos das escolas, dos pais sobre os professores e do sistema sobre suas escolas. Com a Nova Escola, os diversos termos empregados para avaliação levam os docentes a compreender que avaliar é intervir para diagnosticar um resultado que mostrará ao professor que caminho tomar para estimular o desabrochar do crescimento de construção do saber do aluno.

Cabe então aos professores acrescentar outras formas de avaliação além dessas formalizações das notas que são apoiadas em legislação específica do MEC. O termo avaliar tem sua origem no latim proveniente da composição *à valérie*, que quer dizer ‘dar valor à’ (Libâneo, 1991). Todavia a avaliação escolar engloba um conjunto composto por análise, síntese dos dados, expressões, colocações, é enfim uma coleta, e os valores determinados pelo avaliador podem ser positivos ou negativos, de acordo com o curso da análise e critérios pré-estabelecidos.

Mas, o que não se pode esquecer é que a avaliação, diferentemente da verificação, não acaba após o diagnóstico do objeto avaliado antes, porém, ela direciona o objeto para o crescimento através das ações previstas na relação professor-aluno. Assim, vários autores definem esse processo: “A avaliação escolar é um processo contínuo que deve ocorrer nos mais diferentes momentos do trabalho (Libâneo, 1991, p. 203). “A avaliação é a reflexão transmitida em ação (Hoffmann, 1996, p. 18).

Como podemos observar, a avaliação no conceito escolar é intervir para diagnosticar até onde está indo o desenvolvimento de aprendizagem do aluno para poder então criar metodologias diferentes, se for o caso, com a finalidade de fazer o aluno progredir. A avaliação deve servir como ponte ligando sempre o ensino-aprendizagem na sequência do seu desenvolvimento e não como um fim em si mesmo.

Surgem concepções de avaliação inovadoras, que são repassadas aos docentes nos encontros de capacitação e reciclagem, e os estudiosos do assunto travam verdadeiras batalhas a fim de provarem que sua concepção é a ideal. Na verdade, existem hoje duas grandes correntes de concepção de avaliação: a tradicional e a dialética. A primeira, que caracteriza a visão positivista, é aquela mais conhecida das verdades ‘absolutas’ e ‘padronizadas’. A sua forma de avaliar é classificatória cujas respostas nas provas devem coincidir com as dos autores dos livros didáticos (Romão, 2003).

De acordo com Wachowicz (2000), a segunda concepção, que é conhecida como um processo de construção do conhecimento e o ato de avaliar é uma forma de ajudar os docentes a se organizarem favorecendo a criação e a transformação dos alunos.

“Esta concepção também vê a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. E é permanente permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas”. (Romão, 2003, p. 62).

De qualquer forma não importa a concepção de avaliação trabalhada pelo professor, seja classificatória e quantitativa, seja formativa e qualitativa. No entanto: Existem educadores importantes que combatem o caráter classificatório da avaliação: Vasconcelos (1998); Luckesi (1996); Paro (2000 e 2001) e Demo (2002).

Diante desta dicotomia, onde uma concepção de avaliação degenera a outra, a escola precisa se preparar para enxergar mais longe, dentro de sua realidade. Se a concepção nova tem sua serventia no interesse de melhorar o desenvolvimento do aluno, por sua vez, a função classificatória também tem seu lugar na avaliação, já que sempre haverá uma seleção ao final de cada etapa, ciclo ou série, sem falar que o sistema que direciona essas políticas pedagógicas prega e cobra também a avaliação diagnóstica a partir do Ministério da Educação.

Não é possível eliminar totalmente a avaliação quantitativa e classificatória principalmente porque o sistema educacional brasileiro convive com um vestibular que seleciona rigorosa e quantitativamente o acesso às faculdades. Em outras palavras, é necessário conciliar as diferentes e até contraditórias formas de avaliação da aprendizagem porque os alunos precisam se adaptar e construir seu conhecimento para enfrentar essas instâncias em que o sistema educacional lhes exige aprovação como condição de inclusão no mundo e no mercado profissional.

O método positivista de avaliação foi muito valorizado até os inícios do séc. XX e entrou em declínio devido à fragmentação na veracidade das respostas. Contudo, ressalte-se que as disciplinas de Ciências Sociais – História, Geografia, Sociologia –, têm como linha de pensamento a verificação da aprendizagem do aluno. Constatou-se que não houve o êxito esperado por se colocar essas novas avaliações nos diários ou cadernetas, continuando o ensino de novos conteúdos ou dando novas chances para os alunos através de outras provas.

A educação e a avaliação de método positivista enfatizam a permanência, a estrutura, o estático, o existente e o produto. Este tipo de avaliação, que também é conhecida como somativa, é constituída pelos exames finais que se aplicam aos alunos com o intuito de verificar a situação de aprendizado no final de um curso, período ou bimestre: “[...] em geral

estamos acostumados a pensar e agir de acordo com a avaliação somativa, embora não usemos esses termos” (Morales, 1998, p. 41). Sobre esta questão Luckesi esclarece:

“No geral a escola brasileira opera com verificação e não com avaliação da aprendizagem. Este fato fica patente ao observarmos que os resultados da aprendizagem usualmente tem tido a função de estabelecer uma classificação do educando, expressa em sua aprovação ou reprovação” (1990, p. 93).

Um dos maiores problemas é que o ato de aprovar ou reprovar está nas mãos dos professores, que podem muitas vezes usar tais armas de forma taxativa e autoritária para poder manter a ordem e a disciplina. Estes não percebem que se reprovam enquanto seres humanos, assim esclarece Paro (2001, p. 7). No Brasil, também se pode encontrar nas escolas a avaliação formativa e a diagnóstica, principalmente nos últimos anos, após a nova LDB a 9.394/96.

A avaliação formativa tem como objetivo principal o de intervir para diagnosticar e redirecionar o trabalho, de modo que dinamize novas oportunidades no desenvolvimento do saber do aluno (Gil, 2009). Na verdade, as avaliações formativas e diagnósticas andam juntas, pois, diagnosticando até onde está indo o aprendizado do aluno pode-se remediar a tempo as deficiências encontradas em alunos individuais. “A avaliação formativa é por sua própria natureza uma avaliação diagnóstica e serve para ‘detectar falhas’”. (Morales, 1998, p. 44). A avaliação diagnóstica, também encontrada em nossa realidade, é processada no começo de um curso para ver se os alunos têm conhecimentos suficientes, solucionar deficiências de formação logo de início etc.

“Esta concepção também vê a avaliação como um processo contínuo e paralelo ao processo de ensino-aprendizagem. E é permanente permitindo-se a periodicidade apenas no registro das dificuldades e avanços do educando relativamente às suas próprias situações pregressas” (Romão, 2003, p. 62).

É a conhecida avaliação formativa feitas por pequenas avaliações no dia-a-dia, e conscientizando o aluno aonde ele precisa melhorar. Com uma avaliação feita de forma diversificada, o aluno tem a chance de ser avaliado na sua diversidade, e se ele não é bom em expressão oral, poderá ser bom na escrita, por exemplo. A mesma pergunta que é feita de forma subjetiva, onde o aluno tem dificuldade, ele poderá se sair bem na questão objetiva. E, se a turma é consciente de que o professor não fecha uma nota bimestral através de apenas

uma prova, eles vão perdendo o medo e acabarão obtendo mais êxito. Esta proposta é prevista pelos construtivistas.

Segundo Rosa (1997), o construtivismo tem suas raízes no século XIII e foi pertencente ao movimento do iluminismo, defendia a capacidade humana de guiar-se pela razão e, através dela criar e recriar o mundo. Conforme, ainda, Rosa (1997), o construtivismo foi fiel ao princípio interacionista, procura demonstrar, ao contrário das demais tendências, o papel central do sujeito na produção do saber. Diferente das proposições tradicionais, o indivíduo é entendido pela epistemologia genética de Jean Piaget, como:

“Um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que rodeia e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca. Não é um sujeito que espera que alguém possua um conhecimento o transmita a ele, por um ato de benevolência. É um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo”. (Ferreiro & Teberosky, 1985, p. 26).

A linha do construtivismo propõe a interação entre aluno e professor, partindo do pressuposto de que o discente é dotado de conhecimentos prévios. Ele não é simples receptor ou repetidor do conhecimento repassado de cima para baixo, isto é, do professor (que tem o poder do saber) para o aluno (que recebe passivamente o conteúdo a ser fixado por ele). Daí, a avaliação também é feita por essa essência, e isto significa que a aprendizagem é estimulada por condições exteriores criadas pelo professor e de forma acompanhada ao longo do tempo que dura o trabalho de cada conteúdo. Luckesi (1996), Morales (1998), Paro (2000 e 2001) e outros pensadores a respeito desse tema defendem a avaliação formativa e sugerem metodologias nesta linhagem para os nossos educadores.

Todavia, Pedro Morales também defende que, tanto a avaliação somativa quanto a formativa são importantes e que uma complementa a outra:

“A avaliação somativa [como os exames finais] também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível de âmbito maior, a instituição e os professores devem utilizar os dados como, por exemplo, de reprovação para avaliar o processo e tomar decisões de melhoramentos” (1998, p. 45).

Luckesi (1994, p. 81) complementa: “[...] para que a avaliação sirva à democratização do ensino, deve-se modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”. Como podemos observar Luckesi (1994) defende a avaliação diagnóstica, o que,

em outras palavras, é a que prepara a avaliação formativa. Há muitos questionamentos a respeito das formas de avaliação, e o ato de ser tradicional ou construtivista ainda não é o cerne da questão, pois o construtivismo mal ministrado causa repercussões piores do que a metodologia tradicional.

Para trabalhar com metodologias inovadoras, a escola precisa qualificar os docentes, pois, os professores ainda são os organizadores do ensino. São eles quem irão decidir o que fazer com o diagnóstico do nível de aprendizagem do aluno, que se for inferior ao esperado deve ser novamente trabalhado, de maneira a minimizar a deficiência e fazer o aluno progredir na construção do seu próprio saber. Luckesi (2002, p. 92) alerta também para: “Atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos e decidir trabalhar com eles para que de fato aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem”. De acordo com as nossas vivências, quando um aluno constrói sua aprendizagem ele fica mais motivado para desenvolver novos conhecimentos.

Em termos de ensino superior a qualificação dos docentes apresenta-se envolta em dificuldades, apesar da existência de mecanismos de controle do trabalho docente. De acordo com a minha experiência, os professores são considerados como autônomos e soberanos na sua sala de aula. Os únicos instrumentos de questionamento das práticas docentes, especialmente com relação às avaliações, são da iniciativa dos alunos quando eles apresentam queixas ao chefe imediato do professor por escrito sobre as notas que são consideradas insatisfatórias. Geralmente essas questões são resolvidas com recomendações feitas pelos chefes de departamento, que sugerem medidas de solução que são acatadas pelos professores. Não há cursos de reciclagem pedagógica para os professores universitários, já que os docentes têm liberdade para desenvolver a metodologia de avaliação, entre outras, do modo que quiserem. Esta é, aliás, a principal razão pela qual decidimos fazer esta pesquisa, pois, os sistemas de avaliação podem estar defasados e inadequados. De um modo geral, fixar as diretrizes da educação nacional não é outra coisa senão estabelecer os parâmetros e os princípios, os rumos que se deve imprimir a educação no país, e com isto se explicitará a concepção de homem, sociedade e educação.

Na teoria, a Nova LDB, na sua proclamação, tem uma concepção cujo discurso expressa uma filosofia educacional calcada em valores democráticos. Assim como as outras, sempre deixa os objetivos conclamados e os reais em vigor, nos quais os proclamados

indicam as finalidades gerais, as intenções últimas, ao passo que os objetivos reais indicam os alvos concretos da ação.

Em termos de ensino superior os planos e programas de curso, por exemplo, não precisam apresentar as formas de avaliação dos alunos. Mesmo que houvesse essa obrigatoriedade, há sempre possibilidade de mudança desses planos e programas no decorrer das disciplinas. Em outras palavras, não se questiona, controla ou fiscaliza as formas de avaliação escolhidas pelos professores universitários. Assim, no título II, art.2 da LDB, há a seguinte afirmação: “A finalidade da educação é o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

É claro que todas essas concepções são bem aceitas e admiradas pela comunidade escolar, só que resta averiguar se na prática está sendo concretizada, pois não só a LDB de 1996, mas também as outras têm em suas essências, concepções que, se realmente forem colocadas em prática, farão mudanças significativas no sistema de ensino-aprendizagem. Só que elas são genéricas e por isso podem ser escamoteadas em práticas que nem sempre são inovadoras. Sobre a primeira concepção da LDB, Álvaro Vieira Pinto, citado por Saviani (2001, p. 226) afirmou: “Que não seja mais uma lei com a qual ou sem a qual tudo continue tal e qual”. Saviani, na mesma fonte e página, comenta sobre a Nova LDB: “Tomara que não seja uma lei com a qual a educação pode ficar aquém, além ou igual à situação atual”.

O art.3 da LDB diz: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber”.

Se a permanência na escola é para todos e, sabe-se que esses todos são diversificados, então a avaliação também deveria ser diversificada e voltada para a totalidade dos alunos. Daí, pergunta-se: Será que os professores estão realmente interessados em encontrar formas de recuperar o aluno? A LDB deixa claro, no art. 24, parágrafo V:

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: A avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais”.

No 5º critério, diz: “Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. “A avaliação somativa [como os exames finais] também pode e deve cumprir finalidades da avaliação formativa, mas em outro nível de âmbito maior, a instituição e os professores devem utilizar os dados como, por exemplo, de

reprovação para avaliar o processo e tomar decisões de melhoramentos” (Pedro Morales, 1998, p. 45). Luckesi (1994, p. 81) complementa: “[...] para que a avaliação sirva à democratização do ensino, deve-se modificar a sua utilização de classificatória para diagnóstica”.

A concepção de avaliação pedagógica da LDB configura-se como formativa e qualitativa, ou seja, não estimula a verificação de falhas da aprendizagem. Hoffmann (1996, p. 21) sugere: “A avaliação deixa de ser um movimento terminal do processo educativo para se transformar na busca incessante de compreensão das dificuldades do educando e na dinamização de novas oportunidades de conhecimentos”.

No que diz respeito ao Curso de Letras da instituição particular envolvida nesta pesquisa, segundo o Projeto Pedagógico de Curso de Letras – PPCL (2008) a avaliação pretendida mostra-se com perspectivas bem norteadas visando a condução de docentes e discentes à aquisição de aprendizagens de acordo com objetivos planejados com antecedência. Destaca, ainda que o processo avaliativo é constante, ativo e contínuo articulado entre momentos formais e informais, deixando-se acontecer a critério do professor ou da professora dadas às exigências da disciplina.

Ainda de acordo com o PPCL (2008, p. 20), a constituição da avaliação, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais consiste em processo contínuo e de crescimento qualitativo, pautando-se:

- “-pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por órgãos competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa”.

Entende-se que o professor do curso de Letras desta unidade de ensino superior deve ter em mente que a aplicação do processo avaliativo ocorre não só em consonância com os objetivos e pretensão do profissional desta área, mas, também obedece às diretrizes nacionais e do referido PPCL.

Tanto o processo avaliativo da instituição pública como o da particular, é embasado nas diretrizes curriculares Nacionais. Neste sentido, a avaliação discente se processa segundo a Resolução 03/2005, que foi reafirmada no seu Projeto Político Pedagógico do Curso de

Letras da instituição pública [PPPCL de 2008] e agrega as concepções da avaliação contínua e somativa, conforme descrição abaixo:

- avaliação contínua voltada à pontualidade, à assiduidade e à participação com atividades de exercícios propostos, como também nas discussões em sala de aula;
- avaliação somativa desenvolvida a partir de: apresentação de seminários, pesquisas desenvolvidas durante o decorrer do semestre letivo, produções acadêmicas de textos e de livros, resoluções de exercícios, e trabalhos em escritos, provas escritas, diários de leitura, prática de resumos e resenhas.

Foi com base nesta combinação de elementos que foi criado o roteiro para a metodologia da pesquisa de campo que foi feita com os professores envolvidos neste estudo, o que poderá ser encontrado no próximo capítulo.

CAPÍTULO 2

PROCESSO AVALIATIVO NO CURSO DE LETRAS: TRILHANDO OS CAMINHOS METODOLÓGICOS E TÉCNICOS DA PESQUISA

“A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão, razão. Razão também.”

Paulo Freire (1995, p. 18)

Neste capítulo apresento o processo avaliativo do Curso de Letras na perspectiva da estrutura metodológica da pesquisa, o que inclui o universo, o problema, objetivos, metodologia e técnicas da pesquisa, bem como a forma de analisar os dados, com os respectivos instrumentos utilizados para as diversas fases de coletas de dados empíricos primários e secundários, conforme se pode ver a seguir.

Segundo Silva (2006), a época atual é marcada por mudanças em todos os setores da sociedade, o que compreende não só a resignificação, mas, as contestações e a crise da ciência, da tecnologia, de hábitos e atitudes e também de valores morais, sócio-culturais e do conhecimento. É também uma época em que o homem busca proporcionar diálogo entre teoria e prática que são voltadas para a formação do indivíduo participativo e que contribui para a (re)construção do seu contexto. Diante disso surge a necessidade de repensar a proposta pedagógica da escola, redefinir a função social da mesma e promover uma revisão na sua estrutura administrativa e/ou pedagógica. É neste contexto reflexivo que se pretende discutir sobre a avaliação da aprendizagem, já que esta é uma instância desafiadora do processo de ensino-aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem escolar do Curso de Letras, de acordo com a minha experiência, é um fenômeno complexo, que envolve mitos e múltiplas concepções. Trata-se de um tema cortado por questões sociais, políticas e econômicas profundas, que refletem, por sua vez, inúmeras contradições aparentes. Partindo deste ponto, acredita-se que tal fenômeno mereça uma análise mais aprofundada, na qual os caminhos descritos a seguir contribuirão para nortear os resultados dos dados.

Discorrer sobre avaliação, na maioria das vezes, é um tanto polêmico, tanto na dimensão teórica como na prática. Assim, de acordo com Fernandes (2006), o assunto para alguns, configura-se de grande complexidade e para outros é considerado de extrema importância e desafiante em termos da qualidade do ensino do mundo atual. Portanto, construir um trabalho com uma temática como esta consiste num desafio, principalmente por se tratar de articular discurso e prática de profissionais, que nem sempre estão intrinsecamente relacionados.

É nesse cenário complexo que a avaliação se constitui, e em face ao papel fundamental que a mesma desempenha na prática pedagógica exige-se buscar dispositivos que mostrem soluções e respostas aos problemas do contexto escolar, especialmente no espaço de sala de aula onde são construídos e desconstruídos desejos, utopias, projetos, potencialidades, limitações e possibilidades. Assim sendo, Andrade (2009, p. 111) lembra que: “Pesquisa é o

conjunto de procedimentos sistemáticos, baseado no raciocínio lógico, que tem por objetivo encontrar soluções para problemas propostos, mediante a utilização de métodos científicos. É o que se pretende com esta pesquisa.

Costa (2001) compreende a pesquisa e o ato de pesquisar como formas de renúncia e entrega. Sondar e pesquisar são atividades extremamente racionais de busca, de engenhosidade, de atrevimento intelectual. Pesquisar implica renúncia, esforço, dedicação, paciência e a firme crença em que não existem problemas insolúveis. As respostas podem não ser conhecidas, podem levar tempo até que alguém atine com as soluções, mas não pode haver esmorecimento: a pertinência é a grande e desejável qualidade do pesquisador.

Com base nesse recorte é possível caracterizar a importância com que se dedica a pesquisa em questão, por demandar a coleta de dados primários, como afirma Gonçalves (2007). A pesquisa de campo onde se insere esta coleta é aquela que exige do pesquisador um encontro mais direto com a realidade, pois ele vai ao espaço onde ocorre o fenômeno. Nesse caso este trabalho pode contribuir para os devidos esclarecimentos acerca de certos fenômenos e fatos levantados de forma sistemática e organizada durante o período de aplicação dos instrumentos para coleta dos dados. Estes são considerados como fundamentais para a prática pedagógica docente das Instituições a serem investigadas.

2.1 Universo da pesquisa

O universo da pesquisa representa uma realidade empírica apropriada a ser estudada (Minayo, 1992), por isso foi feita a escolha das duas instituições para o estudo, sendo uma instituição de ensino particular da cidade de Patos/PB, e a outra pública, que se localiza na cidade de Catolé do Rocha/PB.

Destaco aqui que o espaço determinado para o estudo não representa a totalidade das instituições de ensino superior onde existe o fenômeno que é o objeto deste estudo. Geertz (1989) lembra que se podem estudar diferentes coisas em diferentes locais e, diante disso, a escolha de desenvolver a pesquisa em duas Instituições de Ensino Superior e não em uma consistiu em compreender o processo avaliativo concebido e aplicado por elas pelo fato de serem estabelecimentos diferentes – uma é particular e outra é pública. Essa opção se deu pela finalidade de assegurar a possibilidade de comparação entre ambas, com a finalidade de verificar, através do processo de avaliação, os discursos e as práticas de ensino relacionado a esta temática. Vejamos, a seguir, os problemas e objetivos de pesquisa.

2.2 Problema de pesquisa

Quais são as semelhanças, diferenças e contradições resultantes da comparação entre os discursos e a prática de professores no processo de avaliação da aprendizagem em cursos de Letras de uma instituição universitária particular de Patos/PB e de uma pública de Catolé do Rocha/PB?

2.3 Objetivos de pesquisa

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar as semelhanças, diferenças e contradições resultantes da comparação entre os discursos e a prática de avaliação da aprendizagem de professores de Cursos de Licenciatura em Letras de uma instituição universitária particular de Patos/PB e os de uma pública de Catolé do Rocha/PB.

2.3.2 Objetivos Específicos

1. Identificar os conceitos de avaliação de ensino-aprendizagem explicitados na LDB e outros normativos que regulam o ensino superior de Letras no Brasil;
2. Analisar as falas discursivas sobre a avaliação da aprendizagem de alguns professores de Letras de uma faculdade particular e de uma universidade pública;
3. Observar, em sala de aula, as práticas concretas de avaliação que são utilizadas por esses mesmos professores;
4. Comparar as falas discursivas e as práticas de sala de aula sobre as formas de avaliação da aprendizagem aplicadas pelos professores do ensino superior de Letras de uma faculdade particular de Patos/PB e os de uma instituição pública de Catolé do Rocha/PB.

2.4 Metodologia de pesquisa

2.4.1 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos desta pesquisa foram os professores universitários do Curso de Letras de duas Instituições de Ensino Superior, uma particular situada em Patos/PB e a outra pública situada em Catolé do Rocha/PB. Na instituição universitária privada de Patos/PB, há um total de trinta e um professores, dos quais cinco foram selecionados para serem entrevistados. Na instituição universitária pública de Catolé do Rocha/PB há trinta docentes, dos quais cinco foram selecionados, perfazendo um total de dez colaboradores que equivalem a cerca de 17% do total de cada estabelecimento de ensino. O critério de escolha desses docentes foi o de proximidade com a pesquisadora e a aceitação dos mesmos em colaborar com este estudo.

A seleção dos sujeitos baseou-se em Marconi e Lakatos (1996), pois os mesmos tratam a amostra como uma parcela do universo por compreenderem um grupo de representatividade da população geral. O foco dessa delimitação diz respeito a compreensão: “quais indivíduos sociais têm uma vinculação mais significativa para o problema a ser investigado?” (Deslandes, 1994, p. 43). No entanto, vale ressaltar que esta amostra é ainda de uma pesquisa qualitativa por causa da inclusão de apenas duas Instituições de Ensino Superior – IES – que são do interior do estado da Paraíba. Vale lembrar também que a questão da representatividade da amostra é mais citada em pesquisas quantitativas, nas quais se aplica até testes de adequação conforme indica Goode e Hatt (1969).

2.4.2 Construção dos métodos e instrumentos da pesquisa

Para a realização da pesquisa primeiramente foi feita uma análise documental sobre a LDB de 1993/1994 para buscarmos as orientações da mesma sobre as avaliações do ensino-aprendizagem aplicadas pelos professores universitários de Letras. Esta busca recai, sobretudo nas diretrizes dos cursos de Letras no Brasil e nos temas pertinentes ao desenvolvimento da avaliação, assim como o exercício da docência, a formação do professor universitário, a sala de aula, entre outras. Em termos documentais também foram consultados os PPCs dos dois Cursos de Letras pesquisados, além dos planos de curso de todos os professores envolvidos nesta pesquisa.

Tendo em vista a amplitude e historicidade do fenômeno avaliativo, o presente estudo delineou-se como uma pesquisa de campo com base na metodologia descritiva qualitativa. Bogdan e Biklen (1994); Santos (2000); Minayo (1992); Ferreira de Almeida e Madureira Pinto (1999) entre outros, ressaltam que a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e mostram alguns recursos de possibilidades para compreendermos de forma sistemática tal trabalho.

Esses recursos compreenderiam o espaço como elemento direto para os dados, sendo o expoente em questão o processo avaliativo, dentre estes, tendo o pesquisador como principal instrumento dessa pesquisa. Laville e Dione (1999, p. 43) observam que se devem respeitar mais o real. “Quando se trata do real humano, afirmam, tentemos conhecer as motivações, as representações, consideremos os valores, mesmo se dificilmente quantificáveis; deixemos falar o real a seu modo e o escutemos”.

Nesse sentido a interação social, que é um elemento de natureza processual estabelecida pela pesquisa qualitativa, atribui um pensamento de associação entre coleta, organização e análise dos dados, fortalecida por essa relação dinâmica. Segundo Clifford Geertz (1987, p. 36), o que aparece nas Ciências experimentais como “descrição” e “explicação” aparecem numa ciência interpretativa como inscrição [‘descrição densa’] e “especificação” [‘diagnose’]. Este autor quer dizer com isso que é importante anotar o significado das ações particulares que tem para os atores, esclarecendo, tanto quanto possível, o que o conhecimento assim atingido demonstra sobre a sociedade na qual é encontrado e sobre a vida social.

Por isso que ambos, a coleta e a análise dos dados, não podem ser compreendidas como ações distintas. Para aplicação da pesquisa delineamos didaticamente uma fase específica para análise dos dados (Gomes, 1993). Tanto a análise quanto a interpretação vão se tecendo de forma interativa com a coleta de dados permeando todo o processo (Triviños, 1987; Alves-Mazzoti, 1999).

Para obter as informações da pesquisa utilizei o questionário auto-aplicado, e em relação a tal designação, Gil (2007) esclarece que se trata de um questionário proposto por escrito aos participantes da pesquisa. Optei então por imprimir uma lista de perguntas abertas e fechadas para cada colaborador e eles as responderam longe do pesquisador, seguindo a indicação de Gil (2007). Esse tipo de procedimento é semelhante à entrevista estruturada, com alternativas de respostas previamente estabelecidas, segundo Richardson (2008). Segundo alguns autores (Goode e Hatt, 1969; Nogueira, 1978; Trujillo Ferrari, 1970), evidencia-se

neste procedimento uma técnica distinta do questionário e da entrevista, e o designam como formulário. Optei pelo uso da denominação de questionário auto-aplicado por considerá-la mais adequada ao instrumento utilizado.

A aplicação do questionário favoreceu o bom andamento da pesquisa por garantir o anonimato dos participantes, ter atingido um número significativo de participantes e os mesmos responderam no momento e local julgados por eles como convenientes. Segundo Martins (2008) e Richardson (2008), o questionário auto-aplicado é um importante e popular instrumento de coleta de dados para uma pesquisa social.

Quanto ao número e tipos de questões colocadas no questionário foram basicamente suficientes e coerentes com os objetivos, problemas e a temática em questão. Richardson (2008) mostra que o limite de questões de um questionário depende da complexidade das informações a serem coletadas ou da responsabilidade do pesquisador de delimitar a natureza, o tamanho e o conteúdo do mesmo, priorizando-se, contudo, o respeito ao entrevistado, pois, o ser humano possui interesses e necessidades diferentes das do pesquisador. O tipo de pergunta utilizado nos dois questionários da pesquisa em questão está inserido na categoria de questionário com perguntas abertas, no caso do primeiro, e no segundo foi utilizado um instrumento que combina perguntas fechadas e abertas simultaneamente.

Essa categoria foi utilizada tendo em vista a exigência da coleta de dados. No início apliquei o questionário de perguntas abertas, mas, os resultados foram limitados. Optei então pela volta à pesquisa de campo com outro questionário que incluiu as perguntas abertas e fechadas, contendo inclusive alternativas de respostas. Note-se que Richardson (2008) como Gil (2007) consideram que os questionários também podem ser considerados como entrevistas estruturadas. Solicitamos que os docentes respondessem os questionários por escrito e longe da pesquisadora para permitir que eles ficassem mais à vontade para esta tarefa. A observação e análise dos documentos foram as etapas complementares da pesquisa de campo.

Resumindo, nesta pesquisa tivemos quatro etapas de coleta de dados primários: Uma primeira onde foram aplicados os questionários com duas perguntas abertas, as quais foram respondidas pelos colaboradores longe da presença da pesquisadora; A segunda, com questionários de perguntas fechadas e abertas. Esta etapa foi decidida porque considerei necessária para complementar a coleta de dados para atender os objetivos de dimensionar as falas e as práticas de avaliação; A terceira etapa constou da observação de atividades de avaliação dos dez professores envolvidos na pesquisa. Nela foram anotados os dados resultantes da observação das avaliações, que se caracterizaram como descritiva e reflexiva

conforme o modelo de Ludke e André (1986), segundo as definições apresentadas abaixo. É importante ressaltar que os docentes que participaram da primeira etapa também estavam na segunda e terceira fase da pesquisa de campo; A quarta etapa consistiu da análise documental sobre a legislação pertinente, os PPCs dos dois Cursos de Letras e os planos de curso dos professores focalizados nesta pesquisa.

Seguem-se abaixo as perguntas do primeiro questionário:

1. Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem;
2. Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação teórica?

Se for explique qual.

Como as respostas coletadas foram consideradas insuficientes resolvi voltar para a pesquisa de campo para aplicar um novo questionário. A escolha deste instrumento se justifica pelo fato de se considerar que a avaliação da aprendizagem deve ser organizada como uma prática precisa e redigida de forma clara. Para coletar os dados sobre esta fase do ensino-aprendizagem é importante que as perguntas sejam objetivas para que não haja respostas ambíguas nem que os entrevistados divaguem para outros assuntos. Ludke e André (1986, p. 36) explicam melhor:

“Tratando-se de pesquisa sobre o ensino, a escola e seus problemas, o currículo, a legislação educacional, a administração escolar, a supervisão, a avaliação, a formação de professores, planejamento do ensino, as relações entre a escola e a comunidade, enfim, toda esta vasta rede de assuntos que entram no dia-a-dia do sistema escolar, podemos estar seguros de que, ao entrevistarmos [ou aplicarmos questionários] professores, diretores, orientadores, supervisores e mesmo pais de alunos não lhes estaremos certamente impondo uma problemática estranha, mas, ao contrário, tratando com eles de assuntos que lhes são muito familiares sobre os quais discorrerão com facilidade”.

Em seguida os autores citados acima complementam que será preferível e mesmo aconselhável o uso de um roteiro que guie a entrevista [ou questionário] através dos tópicos principais a serem cobertos [Recorde-se que nos baseamos em um conceito operacional de avaliação da aprendizagem que foi previamente traçado]. Esse roteiro seguirá naturalmente uma certa ordem lógica e psicológica, isto é, cuidará para que haja uma **seqüência lógica entre os assuntos, dos mais simples aos mais complexos, respeitando o sentido do seu encadeamento**. Mas, atentar-se também para as exigências psicológicas do processo, evitando **saltos bruscos entre as questões**, permitindo que elas se aprofundem no assunto gradativamente e impedindo que questões complexas e de maior envolvimento pessoal,

colocadas prematuramente, acabem por bloquear as respostas às questões seguintes [grifos meus].

A seguir apresenta-se o roteiro fixo e questões fechadas com alternativas, além do espaço para as explicações das respostas às perguntas abertas e que foram respondidas pelos colaboradores em forma digitada:

1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos:

Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa e colocar explicações das escolhas abaixo das respostas objetivas;

CONTÍNUA (); CUMULATIVA (); SOMATIVA (); CLASSIFICATÓRIA ();
DIAGNÓSTICA (); OBJETIVA (); SUBJETIVA (); QUANTITATIVA ();
QUALITATIVA (); TODAS (); OUTRAS (..).

Espaço para resposta

2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos:

Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo
INFORMAL (); FORMAL NO INÍCIO DO SEMESTRE (); ATRAVÉS DAS
AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS (); FORMAL NO FINAL DO SEMESTRE (); NÃO
FAZ DIAGNÓSTICO ().

Espaço para resposta

3) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Espaço para a resposta

Foram utilizadas também as técnicas para a coleta dos dados da observação das avaliações dos professores. Sobre a observação Laville & Dione (1999, p. 176, [itálico dos autores]) afirmam:

“A observação como técnica de pesquisa não é contemplação beata e passiva; não é também um simples olhar atento. É essencialmente um olhar ativo sustentado por uma questão e por uma hipótese cujo papel essencial – é um *leitmotiv* desta obra [...]. Não é, pois, surpreendente que a observação tenha também um papel importante na construção dos saberes, no sentido em que a expressão é entendida em ciências humanas. Mas, para ser qualificada de científica, a observação deve respeitar certos critérios, satisfazer certas exigências: não deve ser uma busca ocasional, mas ser posta a serviço de um objeto de pesquisa, questão ou hipótese, claramente explicitado; esse serviço

deve ser rigoroso em suas modalidades e submetido a críticas nos planos da confiabilidade e da validade”.

Segundo esses autores, a observação simples é feita com o auxílio de uma caderneta para o registro das anotações, as quais deverão ser transcritas e complementadas num diário de campo, que é também o tradicional instrumento de pesquisa antropológica. Laville & Dione (1999, p. 180) lembram que as notas descritivas do observador “devem ser tanto quanto possível neutras e factuais para melhor corresponder à situação observada”.

A observação realizada foi proposta como um instrumento essencial para a pesquisa aqui apresentada, especialmente por vincular o acesso à relação discurso/prática, com destaque na distinção entre ambos na temática sobre avaliação escolar. Observar um “fenômeno social”, de acordo com Triviños (1987, p. 153) sugere ressaltar aspectos singulares para “descobrir seus aspectos aparentiais e mais profundos [...] ao mesmo tempo, de contradições, dinamismo e relações”.

De acordo com Ludke e André (1986), o conteúdo das observações feitas nas abordagens qualitativas são determinados basicamente pelos objetivos do estudo, que por sua vez derivam de um quadro teórico, que neste caso foi delimitado no capítulo 1 desta dissertação. Foram estes autores que nortearam a observação que ficou “[...] em torno de alguns aspectos, de modo que ele nem termine com um amontoado de informações irrelevantes nem deixe de obter certos dados que vão possibilitar uma análise mais completa do problema” (p. 30).

Para alguns autores como Patton (1980) e Bogdan e Biklen (1982, citados por Ludke e André, 1986), o conteúdo das observações deve envolver uma parte descritiva e uma parte mais reflexiva. A parte descritiva compreende um registro detalhado do que foi observado na pesquisa de campo, que no caso, foram as atividades de avaliação da aprendizagem. A parte reflexiva das observações requer anotações relacionadas às observações pessoais do pesquisador, suas especulações, sentimentos, percepção de problemas, idéias, impressões, pré-concepções, dúvidas, surpresas e decepções. Nesta pesquisa fiquei atenta entre as teorias, falas e as práticas. Vale ressaltar que tomei como ponto de observação as avaliações da aprendizagem dos dez professores envolvidos na pesquisa através das práticas em sala de aula dos mesmos.

Com base nessas orientações teóricas segui o roteiro abaixo de observação descritiva das avaliações de aprendizagem dos docentes envolvidos nesta pesquisa:

Forma de avaliação da aprendizagem;

Descrição sobre as explicações e esclarecimentos oferecidos pelos professores (se houverem);

Descrição das atitudes dos alunos no decorrer da avaliação: tranquilidade, barulho, conversas paralelas, confiança, segurança, tensão, medo, dúvidas, rejeição do instrumento – entrega da prova em branco – revolta, desânimo, indiferença, desinteresse.

Nas questões de observação reflexiva fiz anotações sobre:

Reflexões analíticas relacionadas aos temas que emergiram no decorrer das avaliações, com ênfase nas associações e relações entre idéias e conceitos tradicionais e práticas novas de avaliação da aprendizagem;

Dilemas éticos e conflitos entre docentes e discentes por causa do instrumento de avaliação;

A adequação dos instrumentos de avaliação aos conteúdos previamente delimitados;

Questões metodológicas dos instrumentos;

Reclamações dos alunos sobre os esclarecimentos das questões da avaliação;

2.4.3 Técnica de análise dos dados

Utilizei a análise de conteúdo na sistematização dos dados dos questionários. É importante ressaltar que esta técnica de análise dos dados empíricos está dentro da categoria geral de análise de discurso. Segundo Bardin (2009), o verdadeiro objetivo da análise de conteúdo é a inferência dos elementos essenciais dos dados, na medida em que permite a passagem da descrição à interpretação, enquanto atribuição de sentido às características dos materiais que foram levantados, enumerados e organizados. O material sujeito à análise de conteúdo é concebido como resultado de uma rede complexa de condições de produção, cabendo ao pesquisador construir um modelo capaz de permitir inferências sobre uma ou várias dessas condições de produção.

Bardin (2009, p. 11) complementa:

”[É] Um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ [conteúdos e continentes] extremamente diversificados. O factor comum destas técnicas múltiplas e multiplicadas – desde o cálculo de frequências que fornece dados cifrados até a extracção de estruturas traduzíveis em modelos – é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois pólos do rigor da objectividade e da fecundidade da subjectividade. **Absolve e cauciona o investigador por esta atracção pelo escondido, o latente, o**

não-aparente, o potencial de inédito [do não-dito], retido por qualquer mensagem. Tarefa paciente de ‘desocultação’, responde a esta atitude de *voyeur* de que o analista não ousa confessar-se e justifica a sua preocupação, honesta, de rigor científico”. [Grifos nossos].

Trata-se da desmontagem de um conteúdo e da produção de um novo conteúdo através de um processo de localização-atribuição de traços de significação que deve manter uma estreita vinculação com a teoria escolhida pelo investigador a fim de cumprir com os objetivos propostos em sua pesquisa (Vala, 1986). É o que se pretende aqui.

Segundo José Machado Pais (2003), a análise de conteúdo não se limita à superfície textual das entrevistas transcritas. As realidades semânticas [as idéias e seus significados] e pragmáticas [as dos usos] em relação às quais essa superfície textual adquire sentido constitui, justamente, o conteúdo de um texto, que neste trabalho se refere ao material das entrevistas semi-estruturadas e estruturadas.

Esse mesmo autor (op. cit.) sugere que se destaque pequenos pedaços de texto que se estabelecem como unidades básicas de relevância - unidades de registro -, a um nível elementar; partindo de palavras que condensam conteúdos semânticos. Essas unidades, por sua vez podem ser concentradas em conteúdos-chave do processo de análise – técnica em que, aliás, se utiliza sob o nome genérico de palavras-chave ou *key-word in context* como indica Machado Pais (2003, p. 116). Ressalte-se que nesta pesquisa foram encontradas as unidades de sentido, das quais retirei as palavras-chave e, para não ficar repetitivo, somente estas últimas foram grafadas no texto.

O objetivo desta técnica é articular as constelações de palavras-chave ou unidades de registro com os respectivos enquadramentos contextuais. Estas constelações sistematizadas se revelam como marcos interpretativo que podem expressar os sentidos secretos que estão nas entrelinhas das entrevistas. Para facilitar à interpretação e análise dos conteúdos das entrevistas as palavras-chave mais repetidas foram tabuladas. Em suma, esses foram os procedimentos de análise que desenvolvemos no capítulo 3 desta dissertação.

2.4.4 Descrição das condições da pesquisa de campo

No primeiro contato com as professoras e professores das duas Instituições de ensino superior que compuseram o espaço da realização da pesquisa, foi apresentado a eles o tema em estudo e os instrumentos pelos quais iriam ser coletados os dados. O acolhimento e a receptividade desses colaboradores foram evidentes no tocante aos questionários.

A observação das atividades de avaliação dos professores foi feita no decorrer do segundo semestre de 2009 e início do primeiro semestre de 2010. Primeiramente analisei os programas de cada professor onde foi verificado quantas e quais tipos de avaliação seriam feitos neste período. Foi combinado então de a pesquisadora observar uma ocorrência de avaliação de cada professor envolvido na pesquisa. Dos dez professores participantes da pesquisa foram observadas duas atividades de seminário de dois professores e observadas oito provas que foram aplicadas pelos demais docentes.

Quanto à observação das avaliações percebeu-se o receio por parte de alguns docentes em participar da pesquisa. Dentre esses, um dos professores perguntou ao pesquisador se tinha como ele apresentar o esquema dos elementos que seriam observados. Assim sendo, o pesquisador mostrou o roteiro de observação.

Com relação aos questionários alguns colaboradores argumentaram que talvez não pudessem participar porque estavam sobrecarregados com atividades de grupos de estudo, projetos, a preparação de eventos científicos. Ou seja, houve a recusa de alguns professores em participar da pesquisa. Duas docentes alegaram também que estavam cursando doutorado e mestrado respectivamente, no entanto todos os professores abordados pela pesquisadora acabaram, mesmo assim, participando da nossa pesquisa de campo.

Acredito que os principais fatores que levaram a aceitação da participação e a pronta contribuição dos docentes nesta pesquisa foi o fato de haver laços de coleguismo e amizade entre eles e a pesquisadora, no caso dos colegas de trabalho da IES particular. Na IES pública a participação dos docentes ocorreu devido ao fato de os professores terem o hábito de participarem de eventos acadêmicos da IES particular como palestrantes, ministrantes de minicursos e outras atividades promovidas neste contexto, ou mesmo, em alguns casos, de serem docentes tanto da instituição particular como na pública.

O que chamou a atenção nos sujeitos da pesquisa foi o compromisso em cumprir o tempo previsto para responderem aos questionários e a disponibilidade para receber a pesquisadora para as atividades de observação da avaliação aplicada por eles. Parte dos professores reconheceu a importância da pesquisa e observação desenvolvidas pela pesquisadora. Alguns alegaram inclusive a falta de espaço de debate sobre esta temática, já que esta é considerada como essencial dentro de um estabelecimento de ensino superior. Os docentes que aplicaram provas como atividade de avaliação dispuseram uma cópia das mesmas para a pesquisadora, as quais não foram apresentadas nos apêndices para evitar a exposição dos professores.

De modo geral pode-se afirmar que houve mais facilidade do que resistência dos docentes envolvidos nesta pesquisa, apesar de a pesquisadora ter ouvido argumentos de sobrecarga de trabalho, que podem ter sido usados para demonstrar algumas relutâncias em aceitar a participação dos mesmos neste trabalho. Houve diversas colocações sobre a falta de responsabilidade dos alunos nos estudos como se elas justificassem as dificuldades que foram observadas nas avaliações, que ocorreram depois da aplicação dos questionários. Esta atitude defensiva foi detectada com a maioria dos docentes participantes deste trabalho.

Por um momento tive receio quanto aos riscos de alteração dos dados pelo fato de os professores terem prévio conhecimento do roteiro de observação, mas, de modo geral, a postura dos docentes durante as observações foi de espontaneidade e colaboração, mesmo em caso de dificuldades que surgiram nessas ocasiões. Também não encontrei nenhuma orientação sobre este pormenor nos livros consultados. Neste sentido, Guacira Louro (1997) coloca que necessitamos da sensibilidade dos sentidos para termos competência de ver, ouvir e sentir as diversas maneiras de como se formam a organização, a concepção e o fazer escolar cotidiano dos sujeitos.

Considero este comportamento acima mencionado como compreensível por causa das situações delicadas que foram criadas com a presença de uma pesquisadora, que se propunha a fazer observações das atividades de avaliação em sala de aula, como realmente foi feito. Com relação aos gestores dessas IES houve uma receptividade positiva, especialmente quando eles facilitaram o acesso aos documentos e Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de Letras pesquisados. Houve, enfim, um livre trânsito da pesquisadora nas dependências desses estabelecimentos de ensino superior, especialmente na instituição particular onde também atuo como docente e coordenadora do curso de Letras de Patos/PB.

Para facilitar este acesso foi apresentado um ofício comunicando a pesquisa ao proprietário da IES particular e, em anexo ao mesmo foi incluído o Termo de Consentimento Esclarecido conforme me foi orientado no Comitê de Ética que aprovou este projeto de pesquisa. Os professores colaboradores também tiveram conhecimento e assinaram este mesmo documento.

CAPÍTULO 3

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CURSO DE LETRAS: ANÁLISE DOS DISCURSOS E DAS PRÁTICAS DOS DOCENTES

A capacidade de decisão da educadora ou do educador é absolutamente necessária no seu trabalho formador. É testemunhando sua habilitação para decidir que a educadora ensina a difícil virtude da decisão difícil na medida em que decidir é romper para optar.

[...] Decisão é ruptura nem sempre fácil de ser vivida. Mas não é possível existir sem romper, por mais difícil que nos seja romper”.

Paulo Freire (1993, p. 60)

Tendo como objeto de pesquisa a avaliação escolar no ensino superior de Letras, neste capítulo pretende-se analisar a comparação dos discursos e práticas expressos pelos professores sobre a avaliação da aprendizagem do curso de Letras de duas Instituições de Ensino Superior. Enfim, estão neste capítulo os resultados da pesquisa empírica.

Busquei desenvolver a análise dos dados em torno dos discursos e prática dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem, que se constituíram a partir das informações obtidas através da utilização dos instrumentos de pesquisa que se complementam no nosso estudo, quais sejam: o primeiro questionário; o segundo questionário; e as observações previstos no capítulo metodológico.

3.1 Visão teórica dos docentes sobre o processo avaliativo

Neste sub-item apresentarei os dados empíricos e análises dos mesmos. Começarei pelas respostas do primeiro questionário que foi de duas perguntas abertas, e, em alguns casos solicitei aos professores colaboradores que explicassem melhor as respostas redigidas por eles. Esses dados serão apresentados em blocos de cinco respostas cada um, que se referem àquelas de cada sub-grupo de cinco docentes de cada IES das duas envolvidas na pesquisa de campo.

3.1.1 Visão referente à avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Particular

Pergunta: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem?

As respostas foram as seguintes:

PROF. 1: Entende-se por avaliação da aprendizagem um meio de diagnosticar e de verificar que rumo os objetivos propostos para o processo de ensino-aprendizagem estão sendo alcançados. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra, é preciso haver coerência entre essas situações, pois ao avaliar a aprendizagem, está se avaliando o ensino (ou seja, o trabalho do professor)

PROF. 2: É um processo em que a aprendizagem pode ser testada, porém, se não aconteceu a construção do conhecimento [a aprendizagem], nenhuma avaliação será suficientemente

boa. Como processo deve, também, ser feita **qualitativamente e sempre por etapas.**

Explique melhor como é isso.

Significa dizer que **a construção do conhecimento só deve ser avaliada na qualidade.** As etapas são desenvolvidas a partir das propostas de **co-participação do alunado.** [São] **Etapas do conteúdo** dado em sala de aula, da **participação individual** etc. Outras etapas de avaliação: [trabalhos em] grupos, seminários, entre outras. **Cada etapa com [deve ter] planejamento prévio para que a avaliação seja justa e eficiente.**

PROF. 3: **É um processo naturalmente inerente à prática educativa,** cuja funcionalidade deve remeter a um [re]direcionamento do processo [de] ensino-aprendizagem, no sentido de diagnosticar o aproveitamento dos saberes dos educandos, visando, também, à **resolução de problemas [de aprendizagem] encontrados que fogem aos objetivos propostos.**

Explique com exemplos como são esses problemas encontrados que fogem aos objetivos propostos.

[...] Ou seja, **a avaliação deve funcionar como um diagnóstico que permite identificar a não concretização do processo de aprendizagem,** de forma que se possa **redirecionar os procedimentos de ensino para que os objetivos propostos possam ser alcançados.** Entendê-la [a avaliação] apenas **como um processo seletivo e classificatório seria reduzi-la a um processo estático,** negando a sua dinamicidade, ou pelo menos assim deveria ser. PROF. 4: **Avaliação é um processo, que surge após uma soma de conhecimentos, seja formal e/ou informal. Formal no sentido do que se aprende na escola: conteúdos planejados entre outros e informal quando o conhecimento é adquirido no dia-a-dia:** [é] o conhecimento empírico, que se proporciona a partir da experiência. Portanto a avaliação da aprendizagem é um processo integrante que se faz sobre o saber de uma pessoa e/ou de um grupo, possibilitando a qualidade do desenvolvimento do conhecer, percebendo, também a **necessidade de melhorar algo,** que se está em pauta.

PROF. 5: Entendo a avaliação da aprendizagem **como um processo, cujo desenvolvimento acontece de forma democrática e libertadora e envolve os sujeitos da aprendizagem: professor e aluno.**

Explique melhor, se possível com exemplos.

Significa dizer que as atividades avaliativas são flexíveis, ou seja, não se aplica só provas escritas, mas orais, trabalhos, pesquisas individuais e em grupo, seminários, debate correspondendo às dificuldades dos alunos. Por outro lado enfocando conteúdos vistos e da forma como foram trabalhados.

PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM	(2)
OBJETIVOS PROPOSTOS,	(3)
COERÊNCIA	(1)
TESTE DE APRENDIZAGEM	(1)
QUALITATIVAMENTE	(1)
AValiação JUSTA E EFICIENTE	(1)
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS	(1)
FORMAL E/OU INFORMAL	(1)
DE FORMA DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA	(1)
ENVOLVE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: PROFESSOR E ALUNO	(1)

QUADRO 1: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da visão de avaliação dos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Sobre o quadro acima é importante notificar que, numa amostra de cinco professores três deles, considera que a avaliação deve ser relacionada com os objetivos de aprendizagem propostos no plano de trabalho. Esta mostra da realidade evidencia que esses professores têm como prioridade um conceito de avaliação pautado pelos objetivos, o que significa que podem estar distantes dos conceitos tradicionais de avaliação – o conceito quantitativo que aprova e reprova os alunos com poucas oportunidades de avaliação. Reconstruindo, conforme a sugestão de Bardin (2009), os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, temos o seguinte conceito de avaliação da aprendizagem:

É um DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM que segue OBJETIVOS PROPOSTOS, tem COERÊNCIA e é um TESTE DE APRENDIZAGEM desenvolvido QUALITATIVAMENTE. Deve ser uma AVALIAÇÃO JUSTA E EFICIENTE para a RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS e medir conhecimentos de cunho FORMAL E INFORMAL, DE FORMA DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA e ENVOLVE OS SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: PROFESSOR E ALUNO.

Vejamos, a seguir, a análise das falas desses docentes:

- ✓ A avaliação por meio de diagnóstico e com base em objetivos propostos pressupõe que os docentes façam um planejamento e que os primeiros estão delimitando o processo de ensino-aprendizagem. No caso do docente nº 1, encontra-se a junção dos processos de ensinar e aprender com o de avaliar a aprendizagem centrada em planejamento quando afirma: Entende-se por avaliação da aprendizagem um meio de diagnosticar e de verificar que rumo os objetivos propostos para o processo de

ensino-aprendizagem estão sendo alcançados. Existe nestas falas uma importante afirmação, a da coerência entre o que se ensina e o que se avalia, o que explica e confirma a declaração supracitada.

- ✓ A indicação de *teste* de aprendizagem é complementada com a menção de avaliação qualitativa e por etapas. A docente que a mencionou não explicou o que quis dizer com *etapas*. Será que esta professora autora desta fala faz isso? Nota-se a mescla do que se chama de *instrumento de avaliação* – trabalhos em grupo, seminário e outros - com *etapa de aprendizagem*, o que denota uma confusão conceitual, pois, os conteúdos deveriam ser planejados em termos de crescente complexidade – as *etapas* - e não por diferentes formas de avaliação. Se as avaliações precisam ser justas e eficientes podemos questionar qual é a natureza das chamadas *etapas* do conteúdo.
- ✓ A avaliação baseada no conhecimento *formal* e *informal* não ficou bem clara, até porque se torna difícil averiguar quais são os saberes informais dos alunos, se este conceito se refere ao que eles aprendem no contexto extraclasse. Há aqui uma lacuna do conceito de avaliação da aprendizagem. No entanto, encontra-se uma indicação do redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem-avaliação para atender a necessidade de melhorar *algo*, mesmo que não se defina o que seria este *algo*.
- ✓ A avaliação da aprendizagem vista como *democrática* e *libertadora* supõe que haja a participação dos sujeitos da aprendizagem - professor e aluno – além de se tratar do ensino que liberta. Cabe questionar: liberta de que? Este último conceito foi colocado sem nenhum sentido visível na fala desses docentes e sim com a flexibilização dos instrumentos de avaliação. Será que a docente que utilizou estes termos aplica estes conceitos na prática?

Sobre a avaliação democrática e libertadora cabem aqui algumas reflexões inspiradas em Vasconcelos (1998) e também em nossas vivências. Segundo este autor, a efetivação de uma avaliação democrática na escola depende, até certo ponto, do entorno democrático da sociedade e, no nosso entender está – ou deveria estar – condicionada às regras do estabelecimento de ensino universitário, que por sua vez estão atreladas ao Ministério da Educação. Isso mostra que essa classificação é ampla, complexa e é mais fácil de ser encontrada nas falas do que na realidade onde se analisa essa avaliação.

Esta constatação confirma o conceito de democracia, por mais contraditório que possa parecer, pelo fato de que a função primeira da escola para todos é promover a aprendizagem e sem a avaliação este processo fica truncado, incompleto e com o ensino de qualidade duvidosa. Ainda de acordo com Vasconcelos (1998, p. 83), muitos professores interpretam a avaliação libertadora como se devessem ‘afrouxar’ as exigências com relação aos alunos e

“[...] que os ‘papariquem, que os considerem como se sempre tivessem razão, que se ‘rebaixe o nível’ de ensino. Não se trata absolutamente disto! Esta é uma distorção, ingênua ou não, que serve de álibi para a não mudança de postura do professor. Objetivamente, o que a Educação Libertadora pede é um ensino extremamente *exigente* – o sujeito [o aluno] tem que ser muito competente para poder colaborar na transformação da realidade – mas, ao mesmo tempo, um ensino extremamente *inteligente*. [...] **O que tem que ser exigente são as aulas e não, separadamente, as normas ou as avaliações!**” [Itálicos e negritos do autor].

Como se vê, as referidas avaliações democráticas e libertadoras precisam ser bem aplicadas para que os professores evitem essas contradições e distorções.

3.1.2 Visão dos docentes da Instituição de Ensino Superior Público sobre Avaliação da aprendizagem

Pergunta: **Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem?**

As respostas foram às seguintes:

PROF. 1: Avaliação é **um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar conhecimentos, habilidades e atitudes, não é algo que termina num determinado momento estabelecido, é utilizado para verificar peculiaridade [do aluno] tendo em vista mudanças esperadas no comportamento [do aluno], propor objetivos.**

PROF. 2: Avaliação da aprendizagem é **um sistema contínuo de investigação visando a construção de conhecimentos.**

Explicar melhor [complementação da resposta]: Ou seja, constantemente **avalia-se ou se é avaliado**, de acordo com os passos que correspondem ao processo em questão, a exemplo, **diagnostica-se, discute-se, aplica-se atividade e classifica-se.**

PROF. 3: Penso que é **um processo contínuo que se verifica [a aprendizagem] ao longo do percurso em que o aluno desenvolve suas atividades. Acho que, mesmo de difícil**

execução.

Por que é de difícil execução? Explique melhor esta afirmação [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta]: Pois o sucesso e/ou insucesso no mesmo [processo de avaliação] não envolve só o domínio no conteúdo, mas, outros fatores como: **o emocional, a relação professor-aluno, a afetividade entre os elementos participantes do processo. Ele é necessário e indispensável para o acompanhamento da vida escolar.**

PROF. 4: **Diagnosticar**, ter idéia do andamento dos encontros em sala de aula, com vistas à autonomia do processo de aprendizagem. **Garantir que a aprendizagem, ou seja, se mantenha ou se torne um processo individualizado, embora coletivo.**

PROF. 5 A palavra por si só propõe a ‘**avaliar a ação**’ de algo, alguém e do próprio sistema educacional. Na avaliação da aprendizagem, **a ação de quem ensina** propõe **mediar o conhecimento** [o professor] e de quem ou para quem esse **conhecimento é proposto** [o aluno], para que nesse sentido **se efetive a aprendizagem**. A avaliação nesta perspectiva constitui-se como um importante **instrumento no sentido de diagnosticar falhas no processo de ensino e aprendizagem**. Na prática tendemos a **utilizar a avaliação ainda como um instrumento de medição, de atribuição de notas.**

PALAVRAS - CHAVES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
PROCESSO CONTÍNUO	(6) sendo que duas vezes foram de citações indiretas
VERIFICAR TENDO EM VISTA MUDANÇAS ESPERADAS NO COMPORTAMENTO	(3)
PROPOR OBJETIVOS	(1)
DIAGNOSTICA-SE	(3)
DE DIFÍCIL EXECUÇÃO	(1)
NECESSÁRIO E INDISPENSÁVEL PARA O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR:	(1)
AVALIAR A AÇÃO DE ALGO, DE ALGUÉM E DO PRÓPRIO SISTEMA EDUCACIONAL	(1)
SE EFETIVE A APRENDIZAGEM:	(3)
NA PRÁTICA TENDEMOS A UTILIZAR A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO, DE ATRIBUIÇÃO DE NOTAS	(1)
CLASSIFICA-SE	(1)

QUADRO 2: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da visão de Avaliação dos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, temos o seguinte conceito de avaliação da aprendizagem:

A avaliação é um PROCESSO CONTÍNUO, por isso NÃO TERMINA NUM DETERMINADO MOMENTO ESTABELECIDO. A maioria dos professores tem UTILIZADO PARA VERIFICAR TENDO EM VISTA MUDANÇAS ESPERADAS NO COMPORTAMENTO do aluno. Dessa forma busca constantemente PROPOR OBJETIVOS através de atividades em que (complementação da resposta): DIAGNOSTICA-SE, DISCUTE-SE, APLICA-SE A ATIVIDADE E CLASSIFICA-SE. O processo avaliativo é DE DIFÍCIL EXECUÇÃO, mas, NECESSÁRIO E INDISPENSÁVEL PARA O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR; Espera-se, com a avaliação, que SE EFETIVE A APRENDIZAGEM. Por outro lado NA PRÁTICA TENDEMOS A UTILIZAR A AVALIAÇÃO COMO UM INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO, DE ATRIBUIÇÃO DE NOTAS.

A seguir apresenta-se a análise das falas desses docentes da IES pública sobre os conceitos de avaliação da aprendizagem:

- Avaliação aqui é vista como um processo contínuo de pesquisa que visa valorizar diversos fatores que são considerados para interpretar e construir conhecimentos, habilidades e atitudes, além de promover mudanças comportamentais. Ao mencionarem a proposição de objetivos, os docentes unificam o ensino com a avaliação da aprendizagem.
- Há uma questão importante na fala desses docentes, que se refere ao ato concomitante de avaliar e ser avaliado. Ou seja, os docentes também são avaliados de acordo com as formas de proporem as suas avaliações de aprendizagem. O uso do termo diagnóstico evidencia a intenção de ensino de acordo com as necessidades dos alunos. A citação do verbo **classificar** denota a função tradicional, mas, também essencial e legal da aprovação/reprovação, cuja orientação vem do sistema oficial do ensino brasileiro.
- Quando os professores se referem à avaliação como um **processo difícil** e que o sucesso ou não envolve outras questões como as de cunho emocional, percebe-se que por mais que as notas sejam individuais, o processo é coletivo. Além disso, depende das relações entre docentes e discentes e é inclusivo, pois, os aprovados mostram também o seu acompanhamento ao ensino e atividades da aprendizagem. Em outras palavras, os reprovados ou com notas baixas são excluídos da aprendizagem e essas dificuldades

devem ser contornadas pelos professores. É neste sentido que funciona o diagnóstico da aprendizagem já citado acima.

- Quando se fala sobre a avaliação da ação de alguém ou de algo se entende que tanto o sistema educacional quanto o professor/a mediador da aprendizagem são essenciais para o processo de ensino-aprendizagem. Esta mediação dos docentes é tão importante quanto os instrumentos de medição do conhecimento em si, já que o resultado da avaliação é inerente ao modo de transmissão dos conhecimentos feito pelos docentes. Isto significa que, se o resultado da avaliação não for satisfatório para grande parte dos alunos, o professor deve questionar se os modos de ensino foram também insatisfatórios.

Agora será apresentada a comparação entre os discursos dos docentes sobre o conceito de avaliação das duas IES, que é referente à primeira pergunta do primeiro questionário desta pesquisa. Serão focalizadas as frequências de elementos componentes das conceituações dos professores.

IES PARTICULAR PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	IES PÚBLICA PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM (2)	PROCESSO CONTÍNUO (6)
OBJETIVOS PROPOSTOS (3)	VERIFICAR MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS ³ (3)
COERÊNCIA (1)	PROPOR OBJETIVOS (1)
TESTE DE APRENDIZAGEM (1)	DIAGNOSTICA-SE (3)
QUALITATIVA (1)	EXECUÇÃO DIFÍCIL (1)
AVALIAÇÃO JUSTA E EFICIENTE (1)	NECESSÁRIA E INDISPENSÁVEL PARA O ACOMPANHAMENTO DA VIDA ESCOLAR (1)
RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS (1)	AVALIAR ALGO, ALGUÉM E O SISTEMA EDUCACIONAL (1)
FORMAL E/OU INFORMAL (1)	EFETIVAR A APRENDIZAGEM (3)
FORMA DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA (1)	INSTRUMENTO DE MEDIÇÃO E ATRIBUIÇÃO DE NOTA (1)
ENVOLVE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM: PROFESSOR E ALUNO (1)	CLASSIFICATÓRIA (1)

QUADRO 3: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas da visão de avaliação dos docentes da IES pública e IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

³ O discurso do/a professor/a foi VERIFICAR TENDO EM VISTA MUDANÇAS ESPERADAS DE COMPORTAMENTO. No entanto, devido ao exíguo espaço da tabela reduzimos o elemento discursivo na forma acima

- A comparação dos conceitos de avaliação dos professores do curso de Letras das duas instituições envolvidas na pesquisa se inicia com a indicação do elemento discursivo OBJETIVOS PROPOSTOS e PROPOR OBJETIVOS, sendo que a primeira expressão foi citada três vezes pelos docentes da IES particular e uma vez entre os da IES pública. Isto significa, aparentemente, que há diferenças no uso dos objetivos entre ambas sendo que o curso de Letras da faculdade particular enfatizou mais esta metodologia de ensino, o que foi confirmado nos planos semestrais de disciplinas.
- O elemento discursivo DIAGNÓSTICO DE APRENDIZAGEM, que foi citado na IES particular duas vezes e três na IES pública também compõe o conceito de avaliação de ambas com frequências semelhantes. Este elemento também pode ser correlacionado com o TESTE DE APRENDIZAGEM, citado uma vez pelos docentes da IES particular e o ato de EFETIVAR A APRENDIZAGEM, citado três vezes pelos docentes da IES pública. Pode-se interpretar esta combinação discursiva como uma preocupação desses professores no processo de fixação da aprendizagem. O componente conceitual PROCESSO CONTÍNUO, que aparece seis vezes entre os professores da IES pública evidencia o zelo aparente que eles têm em valorizar a avaliação no cotidiano das aulas. Pela minha experiência, na IES particular também existe este cuidado, só que não foi citado. No entanto, percebi que não existe um momento estabelecido para a realização das atividades avaliativas como semana de provas, por exemplo.
- Observei que os elementos discursivos do conceito de avaliação QUALITATIVA e DEMOCRÁTICA E LIBERTADORA se opõem aos componentes de avaliação como MEDIÇÃO [da aprendizagem], ATRIBUIÇÃO DE NOTAS e CLASSIFICATÓRIA. O primeiro par de elementos é qualitativo e ligado com o ensino através de objetivos de aprendizagem, e, o segundo é quantitativo e classificatório, ou seja, do tipo tradicional.
- Encontrei também elementos que se complementam: há o conceito de avaliação para VERIFICAR MUDANÇAS COMPORTAMENTAIS citado três vezes pelos docentes da IES pública, que pode ser correlacionado com o componente discursivo RESOLUÇÃO DE PROBLEMAS, citado uma vez pelos professores da IES particular. Estas funções do processo avaliativo evidenciam o caráter também

comportamental além dos problemas de aprendizagem. Seria necessário verificar se estas questões são colocadas em prática de sala de aula.

- Os elementos discursivos da avaliação com COERÊNCIA, AVALIAÇÃO JUSTA E EFICIENTE, ENVOLVE SUJEITOS DA APRENDIZAGEM que são PROFESSOR E ALUNO, e ambos se correlacionam com o processo de AVALIAR ALGO, ALGUÉM E O SISTEMA EDUCACIONAL, mas, são de EXECUÇÃO DIFÍCIL. Nesta avaliação considera-se que os professores de ambas as instituições têm alguns elementos discursivos em comum, alguns divergentes e opostos e outros que se correlacionam mutuamente.

3.2 Dados sobre as indicações discursivas dos docentes a respeito da fundamentação teórica do processo avaliativo

3.2.1 Discursos sobre a base teórica da avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Particular

Pergunta: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação teórica? Se for, explique qual?

As respostas foram as seguintes:

PROF. 1: Em princípio sim; **tem por base leituras realizada a respeito do assunto avaliação: Haydt, Hoffmann e Luckesi,** dentre outros, mas, a **sala de aula** e a **prática pedagógica** foram os **caminhos exatos para o desenvolvimento do processo**. A reflexão sobre o “**como**” se ensina e o “**como**” se avalia representa o caminho certo para o processo avaliativo.

Explique melhor essa reflexão e esse caminho certo [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

Ou seja, é indiscutível a contribuição de autores como os citados, mas as **experiências vivenciadas em sala de aula**, como aplicação, correção e discussão de provas oral e escrita, atividades em grupo e individual enquanto no contexto pedagógico, as discussões no planejamento com outros colegas, formação continuada e outras atividades são de fundamental importância.

PROF. 2: É baseada apenas nas **experiências de sala de aula**. Orientações existem em reuniões de planejamentos, em livros, em encontros pedagógicos.

Fale um pouco sobre essas experiências [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

No entanto é na **sala de aula** que se sabe sobre avaliação de aprendizagem, pois o espaço da **sala de aula** irá conceder estratégias de acordo com a realidade dos alunos. **As avaliações devem retratar o ensino, mas respeitando a realidade cognitiva de cada um.**

PROF. 3: Visão construída a partir da leitura de teóricos que priorizam a discussão sobre o **caráter dinâmico do processo avaliativo**, citando-se **Demo e Libâneo**, entre outros. Explique melhor [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

As propostas de avaliação devem, além de **confirmar a aquisição de saberes ou a não-aquisição destes**, devem remeter a **novas propostas de ensino** a partir do que se constatou no processo avaliativo. Dessa forma, **a avaliação constitui-se um processo construtivo e não apenas atestador de resultados e estanques.**

PROF 4: Esta visão foi proporcionada por orientações.

Explique melhor, se possível com exemplos [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

Luckesi, Hoffman, Demo etc. como: leituras, palestras, conversas entre outros meios, que ocasionaram uma síntese pessoal, chegando, portanto, ao conceito da temática: avaliação da aprendizagem.

PROF. 5: Baseio-me **na minha experiência como professora** e isso inclui algumas **leituras teóricas e palestras sobre o tema.**

Se possível apresente os seus principais autores de referência e dê exemplos. [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

Pedro Demo, Luckesi, Hoffman, Celso Vasconcelos etc.

PALAVRAS - CHAVE	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
DEMO	(3)
HOFFMAN	(3)
LUCKESI	(3)

HAYDTH:	(1)
LIBÂNEO	(1)
CELSO VASCONCELOS	(1)
EXPERIÊNCIAS OU PRÁTICAS VIVENCIADAS EM SALA DE AULA	(5)
ORIENTAÇÕES EXISTEM EM REUNIÕES DE PLANEJAMENTOS, EM LIVROS, EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS	(2)

QUADRO 4: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da base teórica de avaliação dos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, eles se baseiam nas seguintes orientações para conceber e aplicar o processo avaliativo.

A visão construída sobre avaliação da aprendizagem por parte de dois professores investigados baseia-se em: LEITURAS REALIZADAS A RESPEITO de DEMO; HOFFMANN; LUCKESI; HAYDT; LIBÂNEO; CELSO VASCONCELOS; enquanto outros conferem à aquisição dos conhecimentos sobre avaliação nas ORIENTAÇÕES que EXISTEM EM REUNIÕES DE PLANEJAMENTOS, EM LIVROS, EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS. Por outro lado, três professores destacam que a SALA DE AULA E A PRÁTICA PEDAGÓGICA são os CAMINHOS EXATOS PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROCESSO [avaliativo].

A seguir apresenta-se a análise das falas desses docentes sobre as orientações teóricas da avaliação da aprendizagem. Para analisar estes dados, vale ressaltar que este questionário foi respondido em dois momentos, sendo que foi feito, nesta etapa posterior, um pedido de esclarecimento das afirmações da primeira etapa. No primeiro momento apenas dois dos cinco professores da pesquisa feita na IES particular citaram teóricos como referências bibliográficas sobre a avaliação que supostamente aplicam. Os autores citados nesta circunstância foram Haydt, Hoffmann, Luckesi, Demo e Libâneo. Na segunda etapa de aplicação do primeiro questionário mais dois professores citaram os autores acrescentando Celso Vasconcelos, além de repetirem os cinco primeiros autores.

As cinco citações de práticas ou experiências de sala de aula evidenciam que os professores, no momento de refletir e aplicar o processo avaliativo ou discuti-lo, se distanciam do aparato teórico. Alguns se referiram às orientações dadas em reuniões de planejamento,

eventos acadêmicos, livros e encontros pedagógicos. Estas falas dão a entender que o tema e sua teorização são da responsabilidade de especialistas que estão fora da sala de aula⁴.

3.2.2 Base teórica sobre avaliação da aprendizagem dos docentes da Instituição de Ensino Superior Público

Pergunta: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação teórica? Se for, explique qual.

As respostas foram as seguintes:

PROF. 1: Sim.

Como são essas orientações? [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

Através de palestras, participação em encontros de professores e leituras baseadas em Maria Teresa Esteban e Vasco Pedro Moreto.

PROF. 2: Leituras de autores.

Responder, se possível citando autores e exemplos [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta]. **Esteban, Hoffman, participa-se de palestras.**

PROF. 3: **Alguns teóricos.**

Quais são esses teóricos? [questão feita depois, para complementar a primeira resposta da segunda pergunta].

Luckesi, Vasconcelos, Hoffman, mas, principalmente **na prática de sala de aula**. Observo que quando não está sendo avaliado, o aluno não tem o mesmo interesse pelas atividades acadêmicas.

PROF. 4: As orientações das quais tenho algum conhecimento vem de estudiosos **como Jussara Hoffman, Pedro Demo, Luckesi e Paulo Freire**. Mas, sobretudo, **minha prática docente é que tem me conduzido a erros e acertos**. Dialogo com as orientações acima, mas busco ampliar à cada ano minha percepção da relação, ou melhor, **do processo de**

⁴ É importante destacar aqui que a IES particular tem promovido inúmeros encontros, palestras e eventos acadêmicos para os quais os professores são insistentemente convidados a participarem, embora que alguns não demonstrem interesse nos mesmos. Nestas ocasiões a temática da avaliação da aprendizagem em cursos superiores é freqüentemente abordada; em passado recente estiveram nesta IES os seguintes autores: Hoffman, Celso Vasconcelos, Celso Antunes, Werneck, Pasquale Cipro Neto e Ezequiel Teodoro, entre outros. Este estabelecimento de ensino também incentiva os docentes para participarem de eventos acadêmicos regionais.

aprendizagem.

PROF. 5: Primeiro **tenho por base a minha vivência como professora e de relatos de experiências dos colegas de docência**. A ressignificação do conceito e das práticas avaliativas que de fato se encaminham para a aprendizagem significativa é decorrente de leituras de autores, **tais como: Luckesi, Jussara Hoffman [avaliação mediadora], Celso Antunes, Celso Vasconcelos, entre outros**.

PALAVRAS - CHAVE	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
ESTEBAN	(2)
MORETO	(1)
HOFFMAN	(4)
LUCKESI	(3)
DEMO	(1)
FREIRE	(1)
ANTUNES	(1)
CELSO VASCONCELOS	(1)
PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM ENCONTROS E EVENTOS ACADÊMICOS	(1)
PRÁTICA DE SALA DE AULA	(3)
RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS COLEGAS DA DOCÊNCIA	(1)

QUADRO 5: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da base teórica de avaliação dos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, eles se baseiam nas seguintes orientações teóricas para conceber e aplicar o processo avaliativo.

Todos os professores mostraram que recorrem aos teóricos para fundamentar a sua prática avaliativa. Alguns se baseiam em ESTEBAN, MORETO, e outros em HOFFMAN, LUCKESI, DEMO, FREIRE, ANTUNES. Mesmo assim reconhecem a contribuição para um processo avaliativo quando da PARTICIPAÇÃO EM ENCONTROS DE PROFESSORES e RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS COLEGAS PROFESSORES. Portanto, parte dos professores tem A PRÁTICA DE SALA DE AULA como recurso fundamental para aplicar a avaliação da aprendizagem.

Apresentamos a seguir a análise referente à orientação teórica – dos professores da Escola Pública:

- A experiência da sala de aula foi a orientação que esses docentes mais citaram, embora que também tenham citado sete teóricos da temática da avaliação da aprendizagem. Como já mencionei antes, a prática didática citada não disfarça a distância desses professores com a teorização.
- Considera-se enriquecedor o interesse desses professores em eventos e palestras acadêmicas, mas, o que chamou mais a atenção foi a indicação dos relatos experiências dos colegas para servir como referência de orientação teórica da questão da avaliação da aprendizagem. Isto significa que eles trocam entre si as vivências sobre esta questão. No entanto, tal experiência repete indiretamente a menção à prática da sala de aula como fonte de orientação sobre a avaliação, e com isso esta citação foi feita quatro vezes, que é um número maior do que a de alguns dos teóricos mencionados. Percebe-se a lacuna teórica desses docentes porque a menção dos autores não foi acompanhada de nenhum outro componente dos trabalhos destes.

Segue a comparação entre os discursos dos docentes sobre a base teórica de avaliação das duas IES, que é referente à segunda pergunta do primeiro questionário desta pesquisa.

IES PARTICULAR PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	IES PÚBLICA PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
DEMO (3)	ESTEBAN (2)
HOFFMAN (3)	MORETO (1)
LUCKESI (3)	HOFFMAN (4)
HAYDTH: (1)	LUCKESI (3)
LIBÂNEO (1)	DEMO (1)
CELSO VASCONCELOS (1)	FREIRE (1)
EXPERIÊNCIAS OU PRÁTICAS VIVENCIADAS EM SALA DE AULA (5)	ANTUNES (1)
ORIENTAÇÕES EXISTEM EM REUNIÕES DE PLANEJAMENTOS, EM LIVROS, EM ENCONTROS PEDAGÓGICOS (2)	CELSO VASCONCELOS (1)
	PARTICIPAÇÃO DOS PROFESSORES EM ENCONTROS E EVENTOS ACADÊMICOS (1)
	PRÁTICA DE SALA DE AULA (1)
	RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS COLEGAS DA DOCÊNCIA (1)

QUADRO 6: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas da base teórica de avaliação dos docentes da IES pública e IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Na junção das tabelas sobre as orientações teóricas sobre a avaliação da aprendizagem encontramos a citação dos autores Hoffman e Luckesi pelos docentes das duas instituições de ensino superior envolvidas nesta pesquisa, sendo que o primeiro foi citado quatro vezes na IES pública. Demo foi citado também nas duas unidades de curso de Letras, sendo que no estabelecimento particular foi citado três vezes, o que evidencia a força da influência deste autor. Todos eles foram referendados no capítulo 1 desta dissertação.

Observei, porém, que a experiência de sala de aula como orientação da avaliação da aprendizagem foi citada mais vezes do que os autores e respectivas teorias. Note-se que na IES particular foi citada cinco vezes e na pública quatro vezes se for considerada como semelhanças dos elementos discursivos PRÁTICA DE SALA DE AULA [três vezes] e RELATOS DE EXPERIÊNCIAS DOS DOCENTES [uma vez] que se relaciona com sala de aula. Estas últimas frequências sobre a experiência e prática de sala de aula denotam como já afirmei, a distância desses docentes em relação às teorias e inovações relacionadas à avaliação da aprendizagem.

3.3 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes

3.3.1 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes aos alunos da IES Particular

Pergunta: **Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo.**

Contínua (); Cumulativa (); Somativa (); Classificatória (); Diagnóstica (); Objetiva (); Subjetiva (); Quantitativa (); Qualitativa (); Todas ().

FREQUÊNCIA DAS ALTERNATIVAS ASSINALADAS	
CONTÍNUA	(1)
DIAGNÓSTICA	(1)
QUANTITATIVA; SOMATIVA	(2)
QUALITATIVA; SUBJETIVA	(2)
TODAS	(4)

QUADRO 7: Frequências de alternativas assinaladas da questão fechada do tipo de avaliação dos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Apresenta-se abaixo os dados das respostas abertas do questionário.

PROF. 1: No que se refere ao tipo de avaliação, uso **todos** porque parto da realidade concreta da qual me encontro diante da turma, do sistema Institucional e diante do processo de ensino-aprendizagem adotado. Quando respondo **todos** estou respeitando as diferenças que há de realidade para realidade.

PROF. 2: A avaliação é um processo [deveria ser] **contínuo**, que deve ser desenvolvido em **várias etapas** e a partir de **vários procedimentos**. Sendo ainda, um processo que **mensura** também **quantitativamente**, ainda mantém caráter **classificatório**.

PROF. 3: A avaliação **contínua** sugere a **participação do aluno** em todas as explicações, tanto quanto a **qualitativa** em que há intervenção do aluno. Já a **quantitativa** é uma exigência relacionada a **notas** de registros. **Subjetiva** é uma excelente avaliação, pois, a **liberdade nas respostas** é sempre positiva. E **somativa** reúne os trabalhos em geral.

Prof. 4: Se observarmos os processos avaliativos atentamente, no dia a dia, passo a passo, atingimos **todos os tipos de avaliação**. A continuidade das ações, de forma direta ou indireta, contribui para que pratiquemos **todos esses tipos de avaliação**, pois, mesmo sem termos a intenção de avaliar, às vezes, estamos avaliando.

PROF. 5: [Este professor não respondeu a parte aberta da pergunta].

QUADRO 8: Relação das palavras-chave e respectivas frequências de ocorrência retiradas das unidades de sentido da questão aberta dos tipos de avaliação dos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, eles desenvolvem os seguintes tipos de avaliação com seus alunos.

Observou-se que os docentes, na sua maioria, aplicam TODOS os tipos de avaliação. A avaliação como processo CONTÍNUO acompanha VÁRIAS ETAPAS do processo através de VÁRIOS PROCEDIMENTOS. A avaliação da aprendizagem MENSURA e também é CLASSIFICATÓRIA. A PARTICIPAÇÃO DO ALUNO é uma avaliação vista como ação QUALITATIVA, o que inclui a SUBJETIVA. A avaliação QUANTITATIVA enfatiza a NOTA e é SOMATIVA.

A seguir apresento a análise referente aos tipos de avaliação que os professores desenvolvem com seus alunos.

- A escolha da alternativa TODOS [os tipos de avaliação] pode evidenciar uma grande variação das atividades de avaliação dos professores, mas, paradoxalmente, pode também significar que os professores não se lembrem do uso dos diferentes

tipos de verificação da aprendizagem dos alunos citados no questionário. Esta alternativa é, por si só, muito abrangente e imprecisa.

- O mesmo se pode interpretar com relação ao “respeito às diferenças que há de realidade para realidade”. Essa afirmação também é ambígua e pouco objetiva, além de ser de difícil comprovação empírica. Em termos jurídicos as provas devem ser iguais para todos os alunos, o que pode variar é o grau de dificuldade das avaliações.
- A avaliação como processo CONTÍNUO, desenvolvido em VÁRIAS ETAPAS a partir de VÁRIOS PROCEDIMENTOS evidencia que os alunos aparentemente têm diversas oportunidades de avaliar a sua aprendizagem, ou seja, efetivá-la. Estas palavras-chave se complementam entre si e os autores Freitas, Sordi, Malavasi e Lopes de Freitas (2009), que explicam a riqueza desta combinação avaliativa. Primeiramente esses autores lembram que a avaliação contínua e não-classificatória já não é suficiente e os momentos formais como os das provas também não medem a aprendizagem. É necessário que haja trocas de avaliação formal e informal e a informalidade no processo de avaliação é decisivo para o desenvolvimento do aluno.
- A avaliação como processo que MENSURA e também é CLASSIFICATÓRIO tem uma oposição natural com a PARTICIPAÇÃO do aluno e a ação QUALITATIVA de verificação da aprendizagem. Nota-se uma mescla do processo QUANTITATIVO com o QUALITATIVO, além da avaliação com um método SUBJETIVO, FORMAL OU INFORMAL. Gil (2009) lembra que a utilização dos critérios subjetivos pode ser problemática e requer a utilização de exames tecnicamente elaborados para que não se perca de vista a necessária objetividade das avaliações.
- Nota-se que os critérios OBJETIVOS, QUANTITATIVOS e CLASSIFICATÓRIOS, estão mais enfatizados na tabela de frequência das palavras-chave do que os QUALITATIVOS e SUBJETIVOS. Por exemplo, a palavra TODOS inclui os aspectos quantitativos e qualitativos; o mesmo se pode dizer dos termos CONTÍNUO, VÁRIAS ETAPAS e VÁRIOS PROCEDIMENTOS, além dos adjetivos que rotulam especificamente as avaliações classificatórias. **Em suma, os professores, apesar de mencionarem as**

avaliações qualitativas, expressaram com mais ênfase as quantitativas.

3.3.2 Tipos de avaliação aplicados pelos docentes aos alunos da IES pública

1ª Pergunta: **Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;**

CONTÍNUA (); CUMULATIVA (); SOMATIVA (); CLASSIFICATÓRIA ();
DIAGNÓSTICA (); OBJETIVA (); SUBJETIVA (); QUANTITATIVA ();
QUALITATIVA (); TODAS ().

FREQÜÊNCIA DAS ALTERNATIVAS ASSINALADAS	
CONTÍNUA	(3)
CUMULATIVA	(3)
SOMATIVA	(1)
CLASSIFICATÓRIA	(2)
DIAGNÓSTICA	(2)
SUBJETIVA	(2)
QUALITATIVA	(3)
TODAS	(1)

QUADRO 9: Freqüências das alternativas assinaladas na questão fechada do tipo de avaliação dos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

As respostas abertas que explicam as escolhas das alternativas acima foram:

PROF. 1: Não justificou a escolha.

PROF. 2: Acredito que a avaliação que realizo perpassa por **todos** os tipos acima citados, uma vez que a avaliação é construída em um processo **contínuo** de aprendizagem.

PROF. 3: Não justificou a escolha.

PROF. 4: A avaliação **diagnóstica e contínua** por ser um processo dinâmico que acompanha o dia a dia do aluno, utilizado como um meio para chegar ao fim e a **subjetiva** que requer respostas descritivas onde o aluno demonstra o que aprendeu e assim, podemos identificar a **qualidade** do ensino-aprendizagem.

PROF. 5: Costumo, ao longo do semestre, avaliar o aluno pela sua **participação** nas

discussões **em salas de aula**, pela efetividade no **cumprimento das leituras** indicadas e pela **produção escrita e reescrita**.

PALAVRAS-CHAVES	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
TODOS	(1)
CONTÍNUO/A [ao longo do semestre]	(3)
TODOS	(1)
SUBJETIVA	(1)
QUALIDADE	(1)
PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA [cumprimento das leituras; produção escrita e reescrita]	(1)

QUADRO 10: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão aberta dos tipos de avaliação dos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, temos o seguinte:

TODOS os tipos de avaliação podem ser aplicados através de um processo CONTÍNUO, AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA, SUBJETIVA valorizando a PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA, pela efetividade no CUMPRIMENTO DAS LEITURAS E PRODUÇÃO ESCRITA E REESCRITA.

Em termos de análise dessas respostas fechadas e abertas como um todo podemos enfatizar os seguintes aspectos:

Houve uma tendência maior em direção às escolhas das avaliações qualitativas, contínuas, diagnósticas e subjetivas. Note-se que, nesta amostra dos professores da IES pública a avaliação contínua foi devidamente explicada como sendo relacionada à “participação dos alunos nas discussões em sala de aula”, o que, por sua vez, refere-se ao cumprimento das leituras e “produção escrita e reescrita”. Segundo Demo (1999, p. 4 e 17): “[...] se qualidade é participação, avaliação qualitativa equivale a avaliação participante”. Mais a frente, o autor complementa: “A arte qualitativa do homem é a sociedade desejável que ele é capaz de criar. E isto passa necessariamente pela participação”. O fato de esses professores não terem mencionado as avaliações quantitativas de modo direto não significa que estas não tenham sido utilizadas, por exemplo, nas avaliações diagnósticas.

Libâneo (1994, p. 199) nos instiga a refletir:

“Os equívocos aqui apontados mostram duas posições extremas em relação à avaliação escolar: considerar apenas os aspectos quantitativos ou apenas os qualitativos. No primeiro caso, a avaliação é vista apenas como *medida* e ainda assim mal utilizada. No segundo caso a avaliação se perde na subjetividade de professores e alunos, além de ser uma atitude muito fantasiosa quanto aos objetivos da escola e a natureza das relações pedagógicas. O entendimento correto da avaliação consiste em considerar a relação mútua entre os aspectos quantitativos e qualitativos”.

Segue-se a comparação dos dados sobre os tipos de avaliação entre a IES particular e a pública.

IES PARTICULAR PALAVRAS-CHAVE CORRELATAS E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	IES PÚBLICA PALAVRAS-CHAVE CORRELATAS E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
TODOS (4)	TODOS (1)
CONTÍNUO; VÁRIAS ETAPAS; VÁRIOS PROCEDIMENTOS (4)	CONTÍNUO/A [ao longo do semestre] (3)
MENSURA; CLASSIFICATÓRIO; QUANTITATIVA; NOTAS; SOMATIVA (6)	DIAGNÓSTICA (1)
PARTICIPAÇÃO DO ALUNO, QUALITATIVA; SUBJETIVA (3)	QUALIDADE; SUBJETIVA; PARTICIPAÇÃO EM SALA [cumprimento das leituras; produção escrita e reescrita] (4)

QUADRO 11: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências da comparação dos dados sobre os tipos de avaliação dos docentes da IES pública e da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Os dados dos dois sub-conjuntos da amostragem mostram claramente que: os docentes da IES particular tendem a escolher as avaliações do tipo quantitativa, objetiva, mensurável e classificatória enquanto que os professores da IES pública estão mais próximos das avaliações qualitativas, subjetivas, nas quais se valoriza a participação em sala de aula num processo contínuo ao longo do semestre.

É importante ressaltar que na IES pública o número de citações das avaliações qualitativas e suas variantes foi menor – 4 – do que a menção das avaliações quantitativas da IES particular. No entanto, os docentes do estabelecimento de ensino público não citaram o processo quantitativo de verificação da aprendizagem.

3.4 Modalidade de avaliação dos docentes da IES

3.4.1 Modalidade de avaliação utilizada pelos docentes da IES particular para aferir as deficiências dos alunos

Pergunta: **Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo**

INFORMAL (); FORMAL NO INÍCIO DO SEMESTRE (); ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS (); FORMAL NO FINAL DO SEMESTRE ().

FREQUÊNCIA DAS ALTERNATIVAS ASSINALADAS	
ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS	(4)
FORMAL NO FINAL DO SEM.	(3)
FORMAL NO INÍCIO	(3)
INFORMAL	(3)

QUADRO 12: Frequências de alternativas assinaladas pelos docentes na questão fechada da forma de diagnóstico da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Como se pode ver, a alternativa com maior frequência dos docentes da IES particular foi a ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS, sendo que as demais receberam as mesmas frequências. Em outras palavras, houve uma preferência pelas avaliações dos estágios que podem ser formais ou informais, mas, que dependem da nota para o cálculo da média final para a aprovação ou não dos alunos.

Seguem-se as partes abertas das respostas da segunda pergunta do segundo questionário respondido pelos docentes da IES particular:

PROF. 1: Costumo diagnosticar o nível e deficiências de aprendizagens dos alunos através do **diálogo no início do semestre** para detectar o grau de conhecimento do tema a ser abordado e **no final do semestre** para diagnosticar o crescimento de aprendizagem por parte do aluno, respeitando questão.

PROF. 2: Realizo **atividades informais e diagnósticas no início do semestre** e também cumpro **etapas regulares e formais [pré-teste e testes e provas]**, incluindo-se **atividades de recuperação e final**.

PROF. 3: A importância do **diagnóstico informal**, acredito, é no sentido de considerar o próprio conhecimento que o aluno já possui. Daí, ao diagnosticar as dificuldades aplico **atividades de revisão e acompanhamento** ou **momento para retirar dúvidas**. [Faço também] **sugestão de Leituras**.

PROF. 4: Através de **conversa informal**, descobrir o porquê da deficiência na aprendizagem e sugerir e/ou criar meios que minimizem esses desvios, aplicando **avaliações mais leves** sem que o aluno perceba o processo de auxiliá-lo.

PROF. 5 As maneiras em que percebo se o aluno tem dificuldades ou não é através dos **estágios [provas] e exercícios no decorrer das aulas**.

QUADRO 13: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, a forma de diagnóstico que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos é:

DIÁLOGO NO INÍCIO DO SEMESTRE é fundamental para detectar as potencialidades e dificuldades dos alunos quanto aos conhecimentos existentes. Este é denominado de DIAGNÓSTICO INFORMAL. Os professores realizam também o diagnóstico NO FINAL DO SEMESTRE. Parte dos docentes aplica atividades avaliativas nas ETAPAS REGULARES estabelecidas pela Instituição e são atividades consideradas FORMAIS, bem como PRÉ-TESTE, TESTES E PROVAS. Outros professores aplicam ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO, FINAL, ATIVIDADES DE REVISÃO E ACOMPANHAMENTO, MOMENTO PARA RETIRAR DÚVIDAS, SUGESTÃO DE LEITURAS aos alunos com dificuldades. No entanto, há professores que aplicam AVALIAÇÕES MAIS LEVES no intuito de ajudar os alunos.

Apresenta-se a seguir a análise referente às formas de diagnóstico que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos, os docentes da IES particular:

Nas respostas da segunda pergunta percebe-se uma visível contradição entre as escolhas dos professores assinaladas na primeira pergunta. Ou seja, há, inicialmente a preferência pelas avaliações classificatórias, quantitativas e objetivas e nesta segunda resposta

houve a preferência pelo DIÁLOGO e DIAGNÓSTICO INFORMAL, que são eminentemente qualitativos. São, portanto, falas descompassadas entre os discursos. Sobre esta situação Hoffmann (1998, p. 13) nos diz que

“[...] a prática avaliativa do professor reproduz e [assim] revela fortemente suas vivências como estudante e como educador. Suas perguntas e respostas, seus exemplos de situações, seus ‘casos’ expressam princípios e metodologias de uma avaliação estática e frenadora, de caráter classificatório e fundamentalmente sentencioso”.

Este autor conclama os professores com esses descompassos para que façam reflexões sobre suas coerências, que devem coadunar com as funções de formar e perpetuar valores e conhecimentos.

3.4.2 Modalidade de avaliação utilizada pelos docentes da IES pública para aferir as deficiências dos alunos

Pergunta: **Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:**

INFORMAL (); FORMAL NO INÍCIO DO SEMESTRE (); ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS (); FORMAL NO FINAL DO SEMESTRE ().

FREQÜÊNCIA DAS ALTERNATIVAS ASSINALADAS	
ATRAVÉS DAS AVALIAÇÕES DOS ESTÁGIOS	(5)
INFORMAL	(3)
FORMAL NO INÍCIO E FORMAL NO FINAL DO SEMESTRE	(1)

QUADRO 14: Freqüências de alternativas assinaladas pelos docentes na questão fechada da forma de diagnóstico da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

A seguir estão as justificativas das escolhas da pergunta de respostas fechadas.

PROF. 1: Não justificou a escolha.

PROF. 2: Como, ao meu ver, a avaliação é um processo, ela está presente em todos os momentos da sala de aula, daí ser **informal** e como a Universidade realiza **estágios**, há a necessidade de um resgate sistemático da aprendizagem do aluno, assim faz-se necessário a realização das **atividades de [avaliação dos] estágios**.

PROF. 3: Não justificou a escolha.

PROF. 4: O professor tem obrigação de aplicar atividades de recuperação. Como nem todos têm competências e habilidades iguais, aplico as atividades de recuperação num momento **informal, através do diálogo, participação em sala de aula [discussões, exercícios] com outros [do tipo] formal [provas].**

PROF. 5: Faço **provocações/sensibilizações** através de **situações problemas** [ESPORADICAMENTE] com os conteúdos previstos para detectar no aluno suas dificuldades. A atividade aplicada com frequência **trabalho de pesquisa e provas [objetivas, discursivas]** e procuro **conversar, individualmente**, a fim de ajudar os alunos.

PALAVRAS CHAVE CORRELATAS	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
INFORMAL; DIÁLOGO; DISCUSSÕES; CONVERSAR INDIVIDUALMENTE DIÁLOGO;	(5)
ATIVIDADES DE ESTÁGIOS; PROVAS [objetivas e discursivas]; FORMAL	(7)
PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA EXERCÍCIOS;	(2)
PROVOCAÇÕES; SENSIBILIZAÇÕES; SITUAÇÕES PROBLEMAS;	(3)
TRABALHOS DE PESQUISA.	(1)

QUADRO 15: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos destas falas **a forma de diagnóstico** que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos são os seguintes:

A forma de diagnóstico **INFORMAL** é aplicado através do **DIÁLOGO**, da **PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA**, das **DISCUSSÕES**, **PROVOCAÇÕES**, **SENSIBILIZAÇÕES**, **SITUAÇÕES PROBLEMAS**, e **EXERCÍCIOS**, além de **TRABALHOS DE PESQUISA**. A avaliação do tipo **FORMAL** é feita através de **PROVAS [objetivas e discursivas]** nas **ATIVIDADES DE ESTÁGIOS**.

Apresento, a seguir, a análise referente às formas de diagnóstico que o professor costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos, os docentes da IES pública:

- É visível a tendência dos professores da IES pública de aparentemente fazerem diagnósticos informais, no início do semestre, através de diálogos e outros procedimentos avaliativos qualitativos. Essa expressão das escolhas destes docentes está coerente com as opções de métodos de avaliação qualitativa indicada nos dados e tabelas anteriores. Volto a repetir que a tendência de se utilizar mais de um tipo de avaliação, a qualitativa, do que a quantitativa, pode comprometer a qualidade da verificação da aprendizagem, como lembra Libâneo (1994). A informalidade dos diagnósticos de aprendizagem pode também causar distorções ou, no mínimo, o esquecimento dos resultados dos mesmos por parte dos professores, a não ser que estes tenham um sistema de registro eficiente para captar estes diagnósticos.
- Por outro lado os docentes envolvidos nesta pesquisa mencionaram os diagnósticos que foram feitos através de ‘provocações’, ‘sensibilizações’ e ‘situações’ problemas que são, aparentemente, enriquecedores. Estas técnicas de avaliação permitem a interação dos alunos com os professores e dinamizam as aulas, independentemente de terem registrado os resultados das mesmas.

Com base nessas análises apresento a seguir a comparação das formas de diagnóstico das dificuldades de aprendizagem aplicadas pelos professores das duas IES desta pesquisa. As palavras-chave foram reagrupadas para viabilizar a comparação e análise destes dados:

IES PARTICULAR PALAVRAS-CHAVE CORRELATAS E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	IES PÚBLICA PALAVRAS-CHAVE CORRELATAS E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
DÍALOGO NO INÍCIO DO SEMESTRE; DIAGNÓSTICO INFORMAL; ATIVIDADES DE REVISÃO E ACOMPANHAMENTO; MOMENTO PARA RETIRAR DÚVIDAS; SUGESTÃO DE LEITURAS (9)	INFORMAL; DÍALOGO; DISCUSSÕES; CONVERSAR INDIVIDUALMENTE; PARTICIPAÇÃO EM SALA DE AULA; EXERCÍCIOS; PROVOCAÇÕES; SENSIBILIZAÇÕES; SITUAÇÕES PROBLEMAS (10)
ETAPAS REGULARES E FORMAIS [PRÉ-TESTE E TESTES, PROVAS]; NO FINAL DO SEMESTRE; ATIVIDADES DE RECUPERAÇÃO E FINAL (4)	ATIVIDADES DE ESTÁGIOS; PROVAS [objetivas e discursivas]; FORMAL (7)
AVALIAÇÕES MAIS LEVES (1)	TRABALHOS DE PESQUISA. (1)

QUADRO 16: Relação das palavras-chave correlatas e frequências de ocorrências comparadas da questão aberta da forma de diagnóstico de avaliação aplicada pelos docentes da IES pública e da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

A seguir apresenta-se a análise do Quadro 16.

- As células superiores do quadro mostram-se semelhantes na maioria das palavras-chave que focalizam as diversas atividades de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem. Encontram-se a avaliação informal e exercícios, com oportunidades para esclarecer dúvidas, e outros citados para orientar os alunos nas suas dificuldades com as disciplinas dos docentes pesquisados. Essas formas de verificação da aprendizagem são também semelhantes na frequência, que são 9 e 10 respectivamente para a IES particular e pública;
- Em termos de diagnóstico de dificuldades de aprendizagem encontram-se diferenciadas as formas de avaliação da IES particular e pública em termos de frequência, que é de 4 para a primeira e 7 para a segunda. No entanto, em termos de conteúdo, ambas são semelhantes, sendo que na IES particular foram citadas atividades mais detalhadas que na IES pública. Foram mencionadas também as atividades de recuperação na primeira IES, sendo que na segunda IES, a pública, estas não foram citadas. Não se pode afirmar que elas existam ou não neste estabelecimento de ensino, mas, depreende-se que elas não são importantes, já que não foram citadas;
- A terceira célula apresenta o diagnóstico de dificuldades através de ‘avaliações mais leves’, que podem ser interpretadas como ‘avaliações mais fáceis’. Estas estão diferentes das avaliações feitas através de ‘atividades de pesquisa’ que pressupõem trabalhos feitos com consulta a outras bibliografias além das utilizadas em sala de aula. Este enunciado revela a ocorrência de atividades mais complexas e possível grau de aprendizagem mais alto do que as ditas ‘avaliações mais leves’ da IES particular.

3.5 Recuperação de aprendizagem e de notas oferecidas pelos docentes

3.5.1 Oportunidades de recuperação oferecidas pelos docentes da IES particular

Pergunta: **Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?**

PROF. 1: **O que for necessário**, conforme a cada realidade de aluno e/ou turma, numa perspectiva responsável e promocional de **forma contínua formativa**.

PROF. 2: A recuperação deve ser desenvolvida de **forma contínua e formativa**, com o olhar voltado para o progresso do aluno, pois quando ele se sente valorizado as mudanças começam a acontecer.

PROF. 3: **Várias oportunidades** são oferecidas. Se houver responsabilidade do aluno, nova nota será atribuída.

PROF. 4: **Uma oportunidade** referente a cada avaliação, porém é procedida uma **observação constante** direcionada àqueles alunos que apresentam menor teor de aprendizagem.

PROF. 5: **Não aplico nenhum tipo de recuperação.**

PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
O QUE FOR NECESSÁRIO	(1)
FORMA CONTÍNUA	(2)
FORMATIVA	(2)
VÁRIAS OPORTUNIDADES	(1)
OBSERVAÇÃO CONSTANTE DO MENOR TEOR DE APRENDIZAGEM	(3)
UMA OPORTUNIDADE	(1)
NÃO APLICO NENHUM TIPO DE RECUPERAÇÃO	(1)

QUADRO 17: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES particular

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores da IES particular através das suas palavras-chaves, temos o seguinte:

Para a recuperação da aprendizagem e respectiva nota faz-se O QUE FOR NECESSÁRIO, ou seja, oferecem-se VÁRIAS OPORTUNIDADES, sobretudo de FORMA CONTÍNUA e FORMATIVA. Há também docentes que dão apenas UMA OPORTUNIDADE. Prevalece a OBSERVAÇÃO CONSTANTE no desempenho do aluno. Houve um docente que afirmou que NÃO APLICA NENHUM TIPO DE RECUPERAÇÃO.

Apresento a seguir a análise dessas falas e componentes discursivos dos docentes da IES particular:

- Esses professores mencionaram a abertura de oportunidades de recuperação de aprendizagem e de notas, no entanto, por três vezes foram citadas as palavras UMA OPORTUNIDADE. Ou seja, por mais que haja o discurso de aumento das possibilidades de recuperação da aprendizagem e de nota, a prática expressa nas

falas é que os docentes a oferecem apenas uma vez, sendo que um dos cinco professores afirmou que não dá NENHUMA OPORTUNIDADE de recuperação. Nota-se uma gradação da maior quantidade de oportunidades até nenhuma oportunidade.

- Os demais discursos referentes ao número de oportunidades de recuperação da aprendizagem e nota dos alunos foram: fazer O QUE FOR NECESSÁRIO [na recuperação da aprendizagem]; [avaliação] de FORMA CONTÍNUA; FORMATIVA e com VÁRIAS OPORTUNIDADES. Estas falas entram em descompasso com o conteúdo das falas acima, que se referem às reduzidas possibilidades de recuperação. Mais uma vez encontra-se a diferença entre os discursos dos docentes em relação à avaliação da aprendizagem, que já foi analisado acima com a ajuda de Hoffmann (1998).

3.5.2 Oportunidades de recuperação oferecidas pelos docentes da IES pública

Pergunta: **Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?**

PROF. 1: **Raramente uso este procedimento**, em virtude da questão do tempo.

PROF. 2: **Inúmeras** são as **atividades diárias** que o conteúdo da disciplina permite e nesse processo são conduzidos para a recuperação da aprendizagem. E de nota são oferecidas **as atividades** que possam conduzir para a recuperação dos conteúdos específicos direcionados para cada atividade de estágio e no 3º estágio todos os conteúdos são **revisados e aprofundados** para completar o ciclo do processo do ensino-aprendizagem.

PROF. 3: **Nenhuma**. Feita a **prova individual**, com quinze dias realizo a **prova em grupo**, especificamente em duplas.

PROF. 4: A cada avaliação, vê-se a necessidade de recuperação. Por isso as que forem **necessárias**.

Prof. 5: À medida que vou oferecendo oportunidades de avaliação, ofereço a possibilidade de recuperação, quando, por exemplo, **corrijo textos e peço para refazê-los**.

PALAVRAS-CHAVE	FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
RARAMENTE	(1)
INÚMERAS	(1)
CONTEÚDOS REVISADOS E APROFUNDADOS	(1)
NENHUMA	(1)
PROVA INDIVIDUAL/PROVA EM GRUPO	(1)
NECESSÁRIAS	(1)
REFACÇÃO DE TEXTOS	(1)

QUADRO 18: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências retiradas das unidades de sentido da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

Reconstruindo os conteúdos das falas dos professores através das suas palavras-chaves, temos o seguinte conteúdo:

Há professores que RARAMENTE fazem recuperações, há quem não as faça NENHUMA vez. Enquanto outros as realizam INÚMERAS vezes por meio de CONTEÚDOS REVISADOS E APROFUNDADOS. Há PROVA INDIVIDUAL, PROVA EM GRUPO [DUPLAS], que são feitas quantas vezes forem NECESSÁRIAS. Há também recuperação através da REFACÇÃO DE TEXTOS.

Apresento a seguir a análise dessas falas e componentes discursivos dos docentes da IES pública:

- Nota-se que há uma gradação das respostas que varia desde aqueles dois docentes que não fazem nenhuma atividade de recuperação de aprendizagem e nota até os que as realizam inúmeras vezes. No entanto pode-se afirmar que há uma tendência de ofertas de recuperação entre os docentes da IES pública porque, apesar de diferentes respostas, três dos professores mencionaram a possibilidade de darem várias oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota, citando diversos exercícios formais e informais.

IES PARTICULAR PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA	IES PÚBLICA PALAVRAS-CHAVE E FREQUÊNCIA DE OCORRÊNCIA
O QUE FOR NECESSÁRIO (1)	NECESSÁRIAS; INÚMERAS (2)
FORMA CONTÍNUA; FORMATIVA; VÁRIAS OPORTUNIDADES (5)	CONTEÚDOS REVISADOS E APROFUNDADOS; REFACÇÃO ⁵ DE TEXTOS (2)
OBSERVAÇÃO CONSTANTE DO MENOR TEOR DE APRENDIZAGEM (3)	PROVA INDIVIDUAL/PROVA EM GRUPO (1)
UMA OPORTUNIDADE (1)	RARAMENTE (1)
NÃO APLICO NENHUM TIPO DE RECUPERAÇÃO (1)	NENHUMA (1)

QUADRO 19: Relação das palavras-chave e frequências de ocorrências comparadas da questão das oportunidades de recuperação de aprendizagem e nota aplicada pelos docentes da IES pública

FONTE: Resultados da Pesquisa (2010)

A comparação do quadro acima inspira as seguintes reflexões analíticas:

Em termos de semelhança entre as respostas da IES particular e a IES pública percebe-se que os docentes consideram que as recuperações são necessárias, devem ser feitas de forma contínua, com várias oportunidades e com a refacção de textos, além da observação constante do menor teor de aprendizagem, sendo que há uma tendência da IES particular em aumentar as recuperações de aprendizagem e nota do que a IES pública. Além disso, a IES particular fez cinco citações de avaliações de forma contínua, formativa e oferecendo várias oportunidades de avaliação aos discentes;

Esta tendência pode ser verificada pela menor frequência das palavras-chave relacionadas com o aumento das oportunidades de recuperação dos discentes da IES pública. Esta constatação permite que se interprete que os docentes deste último estabelecimento demonstram menor empenho na recuperação dos seus alunos. Ou seja, há menos preocupação com a possível reprovação dos alunos.

3.6 Dados da análise documental concomitante com a observação das práticas de sala de aula

Neste item optei por iniciar a reflexão sobre a avaliação que se pratica nas salas de aula dos cursos de Letras observados pela autora desta pesquisa. De acordo com o nosso

⁵ Esta atividade se refere ao ato de reestruturação do texto após releitura de trechos para prosseguir a redação, em que se reformulam passagens do texto. (PCN, 1998, pp. 77-78).

roteiro de observação, que foi apresentado no capítulo 2, darei visibilidade aos dados descritivos e reflexivos da observação e, depois da apresentação desses dados das duas IES colocarei as respectivas análises e comparações das falas com as práticas de avaliação desses professores. Nesta parte não utilizei a análise de conteúdo porque não vi necessidade de analisar a minha própria redação dos relatórios das avaliações observadas. O conteúdo dos documentos foi apresentado aqui apenas tangencialmente, no que se referiu às citações das informações sobre as regras de avaliação a serem seguidas pelos docentes, ou seja, não foi feita nenhuma análise crítica do mesmo por não fazer parte dos objetivos desta pesquisa.

Este confronto será feito em termos de seus planos e práticas concretas e sua relação com as orientações dos PPCs de cada unidade de ensino superior. Iniciaremos esta apresentação dos dados da observação com um resumo geral dos documentos das propostas de avaliação da aprendizagem que constam dos planos de curso de cada um dos professores.

3.6.1 Comparação dos dados das formas de avaliação da aprendizagem do PPC do curso de Letras com os planos de curso dos docentes da IES particular

De acordo com o PPC da IES particular, a avaliação da aprendizagem deve estar presente em todos os instantes em relação aos alunos do Curso de Letras. Nesta afirmação genérica pode-se depreender que a avaliação **inclui indiretamente a recuperação da aprendizagem**, pois, se refere aos diversos modos de sistema de avaliação, embora que não tenha sido explicitada concretamente.

É o que se observa nos critérios: desempenhos individual e coletivo, a participação, a iniciativa, o conhecimento e domínio de conteúdos, além das atitudes e habilidades em relação ao grupo - aspectos formais e informais. Neste sentido, este PPC está consoante com a LDB – ver capítulo 1 desta dissertação –, que exige a recuperação da aprendizagem e esta norma maior deve ser obedecida pelos professores. Será verificado aqui como esta norma está sendo observada na prática dos professores da IES particular a partir dos seus respectivos planos de curso.

Assim, de acordo com o PPC do curso de Letras da IES particular (2008, p. 19-20):

“[...] a responsabilidade pela ação de avaliar é muito maior. O professor organiza instrumentos diversificados [trabalhos individuais e em grupos,

debates, produções de textos, pesquisas, testes, visitas, exposições, testes interdisciplinares, trabalhos orais e escritos, dentre outros] quantos forem os itens avaliados, em função das etapas do desenvolvimento do processo. Colhe, também, dados em diversas oportunidades e de diferentes formas, registrando as observações informais e planejando observações formais para confirmar os dados observados, que serão registrados em instrumentos específicos ao objetivo avaliado. [...] O curso de Letras da IES particular, mais que por sua estrutura, determina-se pelo entendimento compartilhado e pela atuação solidária de seus instituintes internos, sujeitos coletivos organizados: os educadores e os educandos. Toda a dinâmica da ação formadora deriva do projeto pedagógico que impulsiona, organiza e conduz. Valida-se a proposta pedagógica, não pelo seu conteúdo intrínseco, mas pela forma consensual em que se constrói e expressa, como resultado de um processo de discussão/argumentação, construção/reconstrução coletiva”.

Com base nos dados normativos estabelecidos acima apresentarei as propostas de planos de curso de cada docente da IES particular envolvido na pesquisa:

PROF. 1: No Plano de Curso deste professor, a avaliação do aluno ocorrerá através da participação e desempenho em sala de aula, assim como das produções textuais e trabalhos escritos com apresentação e defesa. Serão consideradas para a avaliação também as atividades individuais sobre a aprendizagem do conteúdo ministrado;

PROF. 2: O sistema de avaliação relacionado no Plano de Curso desta docente consta: 1ª Nota: avaliação escrita [de 0 a 10]; 2ª Nota: Estudo Dirigido e avaliação escrita [de 0 a 10]; 3ª Nota: Seminário [de 0 a 10]; A referida docente evidenciou neste segmento do plano os conteúdos do seminário.

PROF. 3: No processo avaliativo descrito no plano em questão constava que a avaliação do discente compor-se-ia do conjunto de atividades como: provas escritas, apresentação de trabalhos individuais ou grupais, assim como seminários, oficinas pedagógicas e produção de textos. A docente ainda destacou como forma de avaliação, a observação da assiduidade e participação nas atividades propostas no plano.

PROF. 4: No plano de Curso do referido professor constava provas escritas, apresentação de trabalhos individuais ou grupais e seminários. O docente destacou que o discente também seria avaliado pela sua participação em sala de aula.

PROF. 5: A docente relacionou no plano de curso da disciplina em discussão, que o processo avaliativo ocorreria através de estudos dirigidos, provas escritas, seminários, pesquisa orientada, totalizando, ao término do semestre três avaliações quantitativas.

O resumo dos Planos de Curso apresentados acima está em consonância com o PPC desta IES particular, uma vez que neste documento, conforme se pode ver na síntese acima, as orientações para as avaliações são amplas e genéricas. No entanto, não constam formalmente desses Planos de Curso as previsões de recuperação da aprendizagem. Será verificado abaixo se a recuperação da aprendizagem está sendo feita pelos docentes através dos dados das observações das avaliações feitas para esta pesquisa.

Seguem-se as descrições das observações descritivas e reflexivas das formas de avaliação da aprendizagem dos professores das IES da pesquisa de acordo com o roteiro explicitado no capítulo 2 [Apêndice II]:

3.6.2 Dados das observações descritivas e reflexivas em sala de aula dos docentes da IES particular

PROF. 1: OBSERVAÇÃO NO SEXTO PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA VI - Constatou-se, na observação da prática avaliativa do referido docente, a ausência da avaliação diagnóstica no início do semestre, que é uma sugestão dos teóricos como Gil (2009). Este docente iniciou o semestre apresentando e discutindo o plano de curso, e em especial a programação do processo avaliativo. Depois, segundo o relato do professor, ele deu início ao estudo do conteúdo sugerido no plano.

No momento da observação da pesquisadora e autora desta dissertação foi feita a aplicação de atividade avaliativa do tipo prova escrita que deveria ser feita sem consulta e individual. O professor distribuiu a prova, que era composta de questões discursivas e objetivas, com um total de 10 questões. Após a leitura da mesma pelos alunos, a maioria entregou a prova em branco, ou seja, **não a fizeram**. Para os alunos que ficaram na sala foi feita a prova em duplas e com consulta.

Os alunos que entregaram a prova em branco explicaram esta atitude para a pesquisadora, que também exerce o papel de coordenadora do curso. Eles alegaram não ter condições de responder as questões da prova pela complexidade da mesma e também afirmaram que o professor não havia explicado bem o conteúdo da prova. Os alunos

conversaram comigo, pois, na qualidade de Coordenadora do Curso cabia a mim resolver o impasse criado.

Posteriormente conversei com o professor sobre o ocorrido e o mesmo se comprometeu de aplicar outra prova para os alunos que haviam entregado a prova em branco, e assim foi feito. Esta segunda prova foi feita novamente em duplas e com consulta. Esses alunos foram bem sucedidos nessa segunda prova aplicada pelo professor dias depois, conforme me foi me informado pelos alunos e professor. Nessa segunda avaliação os alunos se mostraram seguros no conteúdo. Nota-se que a segunda avaliação foi uma reposição da anterior, que não foi bem sucedida.

Como se pode perceber houve inadequação do instrumento de avaliação em forma de prova. Quando se trata de dificuldades da aprendizagem da maioria dos alunos de uma turma isso significa que houve problemas didáticos na transmissão de um conteúdo. Este incidente evidencia que podem estar ocorrendo outros problemas de aprendizagem deste docente, mas, com a autonomia e falta de controle administrativo das atividades didáticas dos professores, essas dificuldades podem estar sendo mantidas sem solução. Este professor não ofereceu oportunidades de recuperação da aprendizagem para os alunos.

PROF^a 2: OBSERVAÇÃO NO 4º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, NA DISCIPLINA LINGÜÍSTICA II - Ela apresentou o plano de curso, e mostrou que a avaliação seria através de provas escritas, seminários, participação nas discussões, nos exercícios etc. A referida professora apresentou no início do semestre um questionário sobre a disciplina, ou seja, diagnosticou o conhecimento prévio dos alunos. Os alunos apresentaram dificuldades para responder a este diagnóstico. A docente tirou as dúvidas.

Observei, para esta pesquisa, um seminário como atividade de avaliação. Houve alguns alunos com dificuldades quanto ao conteúdo, outros se mostravam participativos e seguros no assunto. A docente se mostrou muito compreensiva para tirar as dúvidas dos alunos. Para aqueles mal-sucedidos no seminário foi realizado um trabalho individual para recuperar o assunto e a nota. Os alunos se saíram bem nesta recuperação, conforme me comunicou esta docente.

A prof^a 2 demonstrou domínio do assunto, tem uma prática avaliativa interativa com os alunos e esses se mostraram interessados na disciplina e na atividade de avaliação da aprendizagem, que foi um seminário. Além disso, é uma docente que faz pesquisas, publica artigos em eventos com regularidade e expressa grande satisfação na atividade docente. Ela

sempre se mostrou acessível aos alunos, tirando dúvidas, esclarecendo as questões complexas, reportando-se a exemplos para esclarecer o conteúdo. De acordo com comentários dos alunos, ela faz sempre leituras dos enunciados das questões, no caso de provas, trabalhos escritos. Nos seminários ela faz intervenções que complementam a apresentação do conteúdo feito pelos alunos. Observei a preocupação desta docente com a possibilidade de o processo avaliativo contribuir para a aprendizagem dos alunos.

PROF^a 3: OBSERVAÇÃO NO 1º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA I - A referida professora, no início do semestre, fez uma diagnose oral sobre a disciplina e dialogou com os alunos a respeito das dificuldades que os mesmos apresentaram. Segundo ela, depois distribuiu para os alunos o plano de Curso e mostrou que a avaliação seria através da participação na produção dos trabalhos em grupo, individual e em seminários.

Na atividade de avaliação observada nesta pesquisa, os alunos tiveram dificuldades, tiraram nota baixa e a mesma fez um trabalho – oficina pedagógica⁶ - com o mesmo assunto e acrescentou uma pontuação para os alunos sobre os resultados desta oficina. Com esta atividade ela conseguiu recuperar a aprendizagem deste conteúdo e as respectivas notas. Observei que os alunos estavam motivados e envolvidos nesta atividade.

Considero que esta docente faz um trabalho de motivação e envolvimento muito apreciado pelos alunos, que não se cansam de demonstrar e expressar a admiração e respeito por seu trabalho. Ela, como a anterior, faz pesquisas e publica artigos demonstrando competência e domínio da disciplina. Na atividade de avaliação observada era visível o envolvimento e comprometimento dos alunos, o que resultou em bons resultados da mesma. Como se viu ela segue a norma da oferta de oportunidades de recuperação da aprendizagem e nota dos alunos.

PROF. 4: OBSERVAÇÃO NO 3º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, NA DISCIPLINA LÍNGUA LATINA I - O professor apresentou o plano de Curso e em seguida deu início ao conteúdo previsto no mesmo. Ele relatou que não fez diagnóstico da aprendizagem no início do semestre. Segundo este docente, quando necessário ele faz a recuperação da aprendizagem, cumprindo então a norma da LDB 9.394. Foi observada uma prova escrita individual na qual os alunos não demonstraram dificuldades e a prova continha

⁶ De acordo com Candau (1999), a oficina pedagógica é uma metodologia de trabalho em grupo, caracterizada pela construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências.

questões discursivas e objetivas com consulta. Os alunos realizaram a prova sem nenhum questionamento. O resultado da avaliação, segundo este professor, foi satisfatório.

Este docente é aparentemente dinâmico, flexível e tem um relacionamento muito atencioso e gentil com os alunos. Terminou recentemente o seu doutorado no Paraguai. É também muito envolvido com o curso, ministra minicursos no decorrer dos semestres e orienta trabalhos de monografia de conclusão de graduação. O que ficou visível foi a serenidade da prática de avaliação observada, com a demonstração da aprendizagem dos alunos.

PROF^a 5: OBSERVAÇÃO NO 2º PERÍODO DO CURSO DE LETRAS, NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA III - A referida professora declarou que apresentou o plano de curso e iniciou o conteúdo previsto no programa. Na observação da atividade avaliativa foi aplicada uma prova individual. Os alunos reclamaram quanto à forma como foi colocado o conteúdo na prova, que estava, segundo eles, colocado sem clareza. No entanto, no decorrer das explicações este se tornou mostrou de fácil compreensão. A professora colocou que eles não tinham estudado, e, portanto, deveriam fazer a prova sem discutir. A maioria dos alunos foi mal-sucedida e estes ficaram para a prova final, segundo a mesma docente. A professora não fez recuperação da aprendizagem, descumprindo assim a norma referente a essa questão prevista na LDB 9.394.

Nesta atividade notamos que há dificuldades de aprendizagem dos alunos, e o que ocorreu foi um descompasso entre as aulas e as questões da prova. Observamos que há problemas de interação desta professora com os alunos e isso deve ocorrer por causa do modo lacônico com o qual se dirige a eles. Ela também demonstra ser de poucas palavras com os colegas e funcionários desta IES.

A questão aparentemente mais grave é a da falta da atividade de recuperação da aprendizagem, cuja realização é prevista pela LDB 9.394 e indiretamente pelo Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras. Mais uma vez percebe-se que a falta de controle administrativo sobre as atividades docentes permite que ocorram lacunas como estas que prejudicam as aprendizagens dos alunos.

3.6.3 Comparação dos dados das formas de avaliação da aprendizagem do PPC do curso de Letras com os planos de curso dos docentes da IES pública

Na IES pública encontrei a Resolução 03/2005 que regulamenta as avaliações do curso de Letras e que foi transcrito no PPC do mesmo (2008, p. 19) e agregará as concepções da avaliação contínua e somativa, conforme descrição abaixo:

- “• avaliação contínua voltada à pontualidade, à assiduidade e à participação com atividades de exercícios propostos, como também nas discussões em sala de aula;
- avaliação somativa desenvolvida a partir de: apresentação de seminários, pesquisas desenvolvidas durante o decorrer do semestre letivo, produções acadêmicas de textos e de livros, resoluções de exercícios, e trabalhos em escritos, provas escritas, diários de leitura, prática de resumos e resenhas”.

Verificou-se que não há nenhuma menção direta ou indireta à recuperação da aprendizagem, mas, como ela consta da LDB 93/94 deve ser seguida, de qualquer forma, pelos docentes desta IES. Vejamos o resultado da comparação dessas normas com os dados das propostas de avaliação constantes dos planos de curso dos professores envolvidos neste trabalho. Apresentarei a seguir o resumo das propostas de avaliação da aprendizagem constantes dos Planos de Curso dos docentes da IES Pública:

PROF^a 1: Esta docente mostrou no Plano de Curso que a avaliação dos discentes seria feita através de atividades escrita com questões discursivas, fichamentos, resenhas e análise literária, assim como seminários. Esta professora não mencionou a realização de oportunidades de recuperação da aprendizagem.

PROF^a 2: A docente colocou que o processo avaliativo aconteceria através de três atividades avaliativas principais: prova escrita, trabalho individual ou em grupo. Mencionou também a complementação da avaliação que seria feita através da realização de seminários e produções textuais como resenhas críticas. A participação do aluno em sala também seria considerada como uma oportunidade de avaliação. As atividades de recuperação da aprendizagem não foram citadas.

PROF. 3: O docente relacionou no Plano de Curso que o processo avaliativo ocorreria através de prova escrita, seminários, trabalhos individuais ou em grupo, assim como a participação do aluno em sala de aula, especialmente em debates e análises literárias escritas ou orais. As atividades de recuperação não constam deste Plano de curso. As atividades de recuperação da aprendizagem não foram planejadas por este professor.

PROF. 4: No processo avaliativo programado para o aluno e citado no Plano de Curso deste docente constava: prova escrita, trabalho individual ou em grupo, seminário e participação do aluno em sala. A recuperação da aprendizagem é inexistente neste Plano de Curso.

PROF. 5: No plano de curso do docente constava que a avaliação do aluno ocorreria através de trabalhos individuais ou em grupo, seminários, produções textuais e debates. Aqui também não foi encontrado nenhum planejamento de atividades de recuperação da aprendizagem.

3.6.4 Dados das observações descritivas e reflexivas em sala de aula dos docentes da IES pública

PROF. 1: OBSERVAÇÃO NO 2º PERÍODO, NA DISCIPLINA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL - A referida professora **não** fez a aplicação da avaliação diagnóstica. Apresentou o plano de curso e mostrou que a avaliação seria através de trabalhos individuais e em grupo, além dos seminários. Na prova observada, que foi discursiva com seis questões, sem consulta, os alunos tiveram dificuldades, tiraram nota baixa, e a docente não esclareceu as dúvidas dos alunos durante a prova **nem fez recuperação** da mesma depois. No decorrer da avaliação anunciou que se os alunos não estudassem ficariam ‘devendo a disciplina’.

O que se percebe é que esta docente foi lacônica nas explicações das questões e não resolveu nem antes nem durante a prova as dificuldades dos alunos, que por causa disso tiveram, em sua maioria, notas baixas. Além disso, houve a ‘intimidação’ dos anúncios de possível reprovação se os alunos não estudassem nesta disciplina. A falta de recuperação é um flagrante desrespeito aos regulamentos da LDB 9.394 e ao PPP deste curso. É necessário que os coordenadores deste curso façam valer essa regulamentação com os professores que não oferecem aos alunos a oportunidade de recuperação de aprendizagem e nota.

PROF^a 2: OBSERVAÇÃO NO 6º PERÍODO NA DISCIPLINA LÍNGUA PORTUGUESA VI - A referida professora, no início do semestre, **fez uma diagnose escrita sobre a disciplina** e tirou as dúvidas dos alunos a respeito das dificuldades que os mesmos apresentaram. No plano de Curso mostrado por ela as avaliações seriam feitas através de debates, produção dos trabalhos em grupo e individuais, além de seminários. A observação feita para esta dissertação foi a de seminários, e apenas **uma equipe** de três alunos se saiu bem, de um total de **cinco equipes**.

Os demais alunos tiveram dificuldades e ficaram com nota baixa. Os alunos que tiveram nota abaixo da média se aborreceram e disseram que não podiam fazer seminário de um assunto que desconheciam. Segundo eles a professora não havia explicado nada e afirmaram que ela tinha obrigação de dar aulas, não eles de fazerem seminários. A professora conversou e negociou com os alunos e resolveu, então, reexplicar o assunto e marcou uma prova escrita sobre este conteúdo. Nesta segunda oportunidade os alunos se saíram bem em sua maioria, conforme nos informou esta docente.

A professora mostrou-se surpresa com a atitude dos alunos que questionaram a avaliação do seminário e demonstrou flexibilidade e sensibilidade para negociar com os alunos e propor uma nova avaliação, o que solucionou a tensão na sala de aula. É importante que os professores saibam contornar as dificuldades de aprendizagem dos alunos e essa atitude foi tomada pela docente com aparente calma e serenidade.

A qualidade de ensino e das avaliações da aprendizagem depende de soluções como estas. Note-se que, neste caso, houve a reposição da aprendizagem através de uma nova oportunidade que a professora ofereceu aos alunos. Por esta atitude pode-se depreender que esta docente oferece oportunidades de recuperação de nota e neste sentido a docente cumpriu a norma da LDB 9.394, mesmo que esta oportunidade dada aos alunos não tenha tido este rótulo.

PROF^a 3: OBSERVAÇÃO NO 5º PERÍODO NA DISCIPLINA LITERATURA PORTUGUESA II - A referida professora, no início do semestre, não fez diagnóstico de aprendizagem, segundo declarou. Apresentou o plano de Curso e mostrou que a avaliação seria feita através de trabalhos em grupo e individuais, provas e seminários. No trabalho individual observado para esta pesquisa – análise de um poema – os alunos tiveram dificuldades, tiraram nota baixa e a docente discutiu a atividade em sala e tirou as dúvidas. Depois disso, na mesma aula, que era dupla, refez a atividade de avaliação, que foi feita com

consulta, e a maioria dos alunos se saiu bem. Este conteúdo foi repostado e a avaliação foi refeita.

Esta professora demonstrou competência didática na condução desta atividade avaliativa. Teve o cuidado de refazer o exercício após as devidas explicações sobre o mesmo, e teve a sensibilidade de tirar as dúvidas dos alunos. Mais do que técnicas sofisticadas, a qualidade de ensino depende da forma de condução da avaliação e cuidado em tirar as dúvidas dos alunos. Esta docente cumpriu então a norma da recuperação da aprendizagem prevista na LDB 9.394 através da reposição acima citada através da reposição.

PROF. 4: OBSERVAÇÃO NO 1º PERÍODO NA DISCIPLINA DE LÍNGUA PORTUGUESA I - A professora apresentou o Plano de Curso e em seguida deu início ao conteúdo previsto no mesmo. Foi observada uma prova escrita para esta pesquisa, que foi individual e sem consulta, e os alunos não enfrentaram dificuldades, pois, a prova continha questões discursivas com tirinhas de quadrinhos ilustrativos. Foram seis questões e os alunos realizaram a prova com sucesso e comentaram que as questões estavam claras e de acordo com o que foi explicado. Não houve a recuperação da aprendizagem porque, segundo a professora, não foi necessário.

Nesta turma da IES pública percebe-se que houve um trabalho didático eficiente e que gerou a aprendizagem. Isso foi detectado também pelo cuidado que o docente teve de elaborar uma prova com ilustrações de quadrinhos, e, pelo resultado visível do clima dos alunos que foi de tranquilidade. Aqui se encontra a coerência entre o ensino que gera aprendizagem com a avaliação que foi considerada adequada pelos alunos. Neste contexto a recuperação da aprendizagem e nota tornou-se desnecessária, no entanto, não se sabe se este professor tem o hábito de oferecer oportunidades para esta atividade de avaliação.

PROFª 5: OBSERVAÇÃO NO 8º PERÍODO NA DISCIPLINA DE PRÁTICA DE ENSINO EM LÍNGUA INGLESA - A referida professora apresentou o Plano de Curso e discutiu com os alunos a metodologia e o processo avaliativo. Observei um trabalho de cinco perguntas discursivas e respostas para ser feito em duplas e com consulta. Os alunos não apresentaram dificuldades. A professora esteve o tempo todo presente nas equipes para tirar as dúvidas. A mesma se mostrava muito atenta aos questionamentos e comentários dos alunos. Foi surpreendente a participação e interesse dos alunos nesta atividade de avaliação e a docente demonstrou grande facilidade de interação com eles. Esta professora oferece oportunidade de recuperação da aprendizagem quando é necessário.

Posteriormente a professora comentou com a pesquisadora que esta avaliação teve sucesso entre os alunos. Nesta avaliação considera-se que há sólida coerência entre a qualidade das aulas e adequação da atividade para nota feita pelos alunos. Tudo isso foi culminado pela tranquilidade da avaliação com aproveitamento positivo para os alunos. Como esta docente faz a recuperação da aprendizagem, pode-se deduzir que o índice de reprovação desta turma na referida disciplina deve ser baixo ou nulo. Com base nestes dados de observação, bem como das análises de conteúdo das falas dos professores passemos agora às nossas considerações finais.

3.7 Comparação das práticas de avaliação da aprendizagem entre os professores da IES particular e a pública

Para fazer esta comparação dos dados das práticas de avaliação observadas elaborei uma síntese dos elementos a serem confrontados: 1) Professores que aparentemente fazem diagnósticos de aprendizagem; 2) aplicam a avaliação adequada [que reflete um trabalho didático comprometido com a qualidade de ensino]; e 3) oferecem oportunidades de reposição-recuperação da aprendizagem. Apresentarei, em seguida uma comparação entre os docentes de ambas as instituições com base nesses critérios.

Os professores 2, 3 e 4 da IES particular aparentemente cumprem os critérios: fazer o diagnóstico de aprendizagem, aplicam a avaliação adequada e oferecem oportunidades de reposição-recuperação da aprendizagem. Já os professores 1 e 5 desta mesma IES particular não cumprem estes mesmos critérios. Tem-se então três dos cinco docentes que seguem os padrões de qualidade de ensino acima citados.

Os professores 1 e 2 da IES pública aparentemente não cumprem os critérios acima citados; os professores 3 e 5 aparentemente cumprem parte dos critérios – fazem reposição-recuperação da aprendizagem, mas, não fazem o diagnóstico da aprendizagem e o prof. 4 se destacou pela adequação do instrumento de avaliação e por isso não se sabe se eles não necessitam da reposição-recuperação da aprendizagem ou se não a aplicam. Na tabulação dos dados desta IES pública, em termos de inadequação de ensino, avaliação e falta de reposição-recuperação temos então **dois** professores.

No cômputo geral dos dados da observação das práticas de avaliação há **quatro** dos dez docentes que estão fora destes critérios, **dois** professores [da IES pública] que cumprem parte deles e **cinco** docentes de ambas as faculdades que atendem a todos os requisitos de

adequação da avaliação da aprendizagem combinadas com a qualidade de ensino, além de apresentarem sinais de interação estimulante com os discentes.

Vale ressaltar que todos os professores não registram em seus planos as propostas de diagnóstico de aprendizagem no início do semestre nem planejam atividades de reposição-recuperação da aprendizagem e nota, sendo que se deve dar visibilidade aos que têm respeito e consideração com os alunos, mesmo que não tenham cumprido todos os critérios acima referidos. Neste sentido temos então **seis** professores que desenvolvem um ensino de qualidade, portanto, o que lhes falta é de fácil resolução.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“A inovação nos processos de avaliação depende de nosso comprometimento com uma determinada visão de educação que precisa ser explicitada, muito mais pela eloquência de nossas ações concretas do que nossos discursos. Nossa esperança no futuro reside exatamente na certeza de que o educador que cada um de nós carrega dentro de si começa a romper a casca que o aprisiona. Ruptura que mescla dor e prazer, mas que inevitavelmente vai acontecer, devolvendo-nos a alegria de reaprender a usar a avaliação como aliada da aprendizagem, categoria central para uma formação eticamente direcionada, em que apropriação dos saberes seja usada em favor da busca por melhor qualidade de vida social”.

Mara Regina Lemes De Sordi (2000, p. 247)

A avaliação da aprendizagem dos alunos aplicada por professores dos cursos universitários em geral, e em específico os de Letras, deverão ter ferramentas sólidas para o exercício da profissão docente enquanto formadores e assim repercutir nos seus alunos que serão futuros, professores de línguas e respectivas literaturas.

Nesta linha de raciocínio os teóricos aqui citados enfatizaram a necessidade de haver então um trabalho conjunto dos professores na elaboração dos seus planos de curso de modo que eles sigam uma proposta clara e expressiva em que haja uma harmonização entre esses e os PPCs dos seus estabelecimentos de ensino e o modelo de avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Esta idéia, que é inspirada em Vasconcelos (2000), pode ser concretizada ainda que haja amplas diversificações específicas de cada docente e respectiva disciplina, além do espaço que todos necessitam para suas preferências e criatividade didáticas.

No decorrer da pesquisa descobriu-se que há uma distinção e confusão, entre a reposição e recuperação da aprendizagem. Aqui se deve distinguir a atividade de avaliação tratada como reposição daquela considerada como recuperação da aprendizagem e nota dos alunos. Entende-se como reposição, a avaliação feita para ser recolocada no lugar daquela que teve problemas, e as notas de **todos os alunos** deverão ser, então substituídas pelas que resultarem da atividade avaliativa reposta no lugar da anterior que não foi bem sucedida. Já a recuperação se refere a novas oportunidades de avaliação que são oferecidas pelo professor apenas para **alguns alunos** que estão com baixo nível de aprendizagem e nota, além daquelas que foram feitas.

Foi colocada a expressão conjunta reposição-recuperação porque a recuperação da aprendizagem é semelhante à reposição da avaliação no sentido de que a nota baixa é substituída por aquela conseguida na avaliação de recuperação, só que é dirigida a apenas alguns discentes em caráter específico. Caso esses alunos não consigam recuperar a nota, ou seja, se eles obtiverem notas de recuperação menores do que aquelas anteriores e abaixo da média mínima, estas são mantidas. Esses direitos dos alunos estão previstos nos regimentos de cada IES, embora nem sempre sejam cumpridos.

Com base nesses princípios teórico-filosóficos cabe apresentar aqui algumas reflexões sobre os dados desta pesquisa. O que mais se destacou neste estudo foi que a relação entre os discursos e a observação das práticas de avaliação dos docentes 2, 3 e 4

da IES particular é coerente e harmônica. No entanto houve diferença e contradição entre os discursos dos professores 1 e 5, respectivamente. Estas contradições referem-se principalmente aos discursos de avaliação apoiados em princípios teóricos amplos e idealistas, que na prática mostraram-se desvinculados da adequação dos instrumentos de avaliação. Estas contradições podem acarretar o aumento do índice de reprovação dos alunos, mas, podem ser solucionadas e evitadas, até porque constatou-se que há um compromisso com a qualidade de ensino destes, conforme foi prescrito por Vasconcelos (2000).

Na IES pública houve diferença entre os discursos e práticas dos professores 1 e 2. Já os professores 3, 4 e 5 aplicaram instrumentos adequados de avaliação, mas, não consegui detectar se eles fazem atividades de reposição-recuperação porque nas atividades de avaliação observadas tudo transcorreu dentro da normalidade, com o sucesso da maioria dos alunos em termos de aprendizagem e nota. Também observei que esses docentes preservam a qualidade de ensino em seus respectivos trabalhos.

No entanto, no cômputo geral nenhum destes professores cita em seus planos de curso as atividades de reposição-recuperação. O mesmo se afirma em termos de previsão de diagnóstico da aprendizagem, embora que eles tenham mencionado esta prática nos seus discursos.

Vale ressaltar que esta omissão foi detectada nos planos de curso dos dez professores envolvidos nesta pesquisa, e isso significa que não há controle por parte dos gestores – coordenadores e chefes de departamento – dos mesmos tanto na previsão que fazem dos diagnósticos da aprendizagem quanto na questão da reposição-recuperação da avaliação. Constatou-se que há, inclusive, um formulário padronizado para subsidiar os professores de ambos os estabelecimentos de ensino, para elaborarem seus planos de curso, mas, neles não foram encontrados espaços para a apresentação das previsões de atividades de reposição-recuperação a serem aplicadas semestralmente. Com base nesses resultados de pesquisa apresento, a seguir, algumas propostas para aprimorar o processo de avaliação da aprendizagem dessas duas unidades de ensino superior do Curso de Letras focalizadas nesta pesquisa.

PROPOSTA 1: As autoridades gestoras dos cursos superiores, em especial os dos cursos de Letras, deveriam estimular e oportunizar com mais efetividade esta unicidade entre a didática docente e avaliação da aprendizagem.

PROPOSTA 2: As atividades de reposição-recuperação devem ser previstas e ter um espaço para elas nos formulários dos planos de curso, que devem ser preferencialmente cronogramadas, ainda que com flexibilidade para se adequarem às didáticas específicas de cada docente.

PROPOSTA 3: Deve haver também um controle, por parte dos gestores, da execução concreta das ofertas de oportunidades de reposição-recuperação que devem ser feitas além das avaliações programadas.

PROPOSTA 4: Os coordenadores devem averiguar, nos relatórios das notas dos alunos, como estão os desempenhos destes e, no caso de haver índices de mais de 10% deles com notas abaixo da média, os gestores devem fazer intervenções no sentido de oferta de assessorias e apoios para resolver esses problemas.

PROPOSTA 5: Sugere-se que as coordenações façam o acompanhamento das atividades didáticas e dos processos avaliativos de modo a garantir que se utilizem as avaliações nas modalidades diagnósticas, somativas e formativas dentro das diversas possibilidades de opções de formato, que devem ir além dos tipos objetivos e discursivos, que foram os mais citados nesta pesquisa. Esta proposta não tem a finalidade de tirar a autonomia dos docentes em sala de aula, no entanto, pode subsidiar seus trabalhos pedagógicos para tornar a aprendizagem mais efetiva e facilitar o trabalho dos professores.

PROPOSTA 6: Cabe aos gestores propiciar o suporte material e técnico tanto para as atividades didáticas como um todo e para as de avaliação da aprendizagem. Nestas propostas há a possibilidade de se poder acompanhar mais de perto as questões de relações entre professores e alunos, o que muitas vezes pode evitar conflitos e problemas desnecessários, como os citados na observação feita nesta pesquisa. **Estas propostas se justificam especialmente no contexto da avaliação formativa, pois, a mesma tem um papel relevante no processo pedagógico.** Abrecht (1994) e Wachowicz (2000) lembram que esta interação pode viabilizar o ato de assumirem compromissos de autoconstrução através da aprendizagem e é nesse processo que se confere o exercício da cidadania. Este é o efeito mais importante da avaliação, já que ela é o resultado que fixa o crescimento dialético da aprendizagem.

Colocarei abaixo os principais elementos do que se considera importante para a avaliação escolar do curso de Letras:

Obedecer a Lei de Diretrizes e Base 9.394 (Brasil, 1996, p. 252) no artigo 24, parágrafo V que diz:

“A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios: A avaliação deve ser contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre o de eventuais provas finais”.

A avaliação pode ser classificatória tanto quanto qualitativa, diagnóstica e formativa. A partir do momento em que o professor sabe que o aluno está aprendendo, isto implica em classificar, seja em termos mais incisivos e numéricos, seja em termos mais qualitativos e conceituais.

Fazer um diagnóstico inicial – formal ou informal – do nível de aprendizagem dos alunos. O quadro das deficiências de aprendizagem pode assim ser melhor trabalhado para fazê-los progredir na construção do seu próprio saber.

As formas didáticas do ensino devem ser organizadas através dos objetivos de aprendizagem, que, por sua vez devem ser individuais e coletivos. A avaliação só será possível se houver o prévio estabelecimento dos objetivos da aprendizagem, que viabilizam a mensuração do que os alunos fixaram ou não dos conteúdos ministrados.

A avaliação da aprendizagem deve ser estimulada por exercícios diferentes e também feitos fora da sala de aula. A avaliação deve ser contínua e diversificada e não centrada nas provas finais.

Dar obrigatoriamente oportunidades novas para os estudos e exercícios de reposição-recuperação da aprendizagem para os casos de baixo rendimento escolar, ou seja, deve-se cumprir os regimentos no geral e nas normas das instituições de ensino sobre esta questão específica.

Esta pesquisa mostrou que a questão do descompasso entre os discursos dos docentes e a suas práticas ocorre principalmente pelo fato de não haver nenhuma fiscalização e controle sobre o trabalho dos professores universitários do Curso de Letras. Por trás desta lacuna está o discurso da soberania do professor na sala de aula e cabe aqui propor um futuro debate sobre os limites desta postura acadêmica. A avaliação é uma das etapas mais importantes das atividades didáticas, pois, através dela se dá visibilidade às questões da qualidade de ensino e

do modo de ser de cada professor, o que por sua vez incide na supra-referida soberania dos docentes universitários.

É pela questão da qualidade de ensino e aprendizagem dos alunos que se considera importante questionar e propor novas modalidades das práticas de avaliação docente e este é o limite da soberania dos professores nas salas de aula, de modo a potencializar a aprendizagem dos alunos. Observou-se que os professores considerados como bons pelos alunos mantêm um relacionamento afetivo com estes, aplicam estratégias adequadas de avaliação, cumprem a lei e geram a aprendizagem dos discentes.

No entanto, o conceito de bom professor/a é envolto em brumas porque esta classificação não é formalizada nas práticas da docência superior. É importante ressaltar que a CAPES – Coordenação de Apoio a Pesquisa e Ensino Superior – do Ministério da Educação não tem uma regulamentação específica sobre isso e, na pontuação dos professores, que é exigida para os processos de ascensão funcional dos planos de carreira, o desempenho em sala de aula tem a mesma valoração, independente de os professores terem ou não um bom desempenho didático. A maior valorização é na produção acadêmica quantitativa de pesquisas, publicações e participação em eventos científicos. Mesmo assim é raro um docente conseguir financiamento de pesquisa ou recursos públicos para participar de eventos. O trabalho em sala de aula acaba por ser visto então como um castigo para os professores, e esta realidade é desestimulante no sentido de incentivar o bom desempenho dos mesmos.

É essencial notificar aqui que o aumento da reprovação por falta de oportunidade de o aluno estudar e aprender mais pode ser plenamente evitado e solucionado. Evidentemente, isso não significa dar notas aos alunos graciosamente e sim oferecer a eles mais motivações de estudo melhorando o nível de aprendizagem e aprovação nas disciplinas. É nesses princípios que residem a verdadeira soberania do trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrecht, R. (1994). *A avaliação formativa*. Rio Tinto: Portugal: Asa.
- Alves–Mazzoti, Alda Judith e Gewandsznajder. (1999). *O método nas Ciências Naturais e Sociais*. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- Andrade, Maria Margarida. (2009). *Introdução à metodologia do trabalho científico*. 9. ed. São Paulo: Atlas.
- ANFOPE - Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação. (1992). *Documento final do VI Encontro Nacional*. Belo Horizonte.
- Araújo, J. C. S. Docência e ética: da dimensão interativa entre sujeitos ao envolvimento sócio institucional. In: Romanowski, J. P.; Martins, R. D. O.; Junqueira, S. R. (Orgs.). (2004). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat.
- Bardin, Laurence. (2009). *Análise de conteúdo*. 4ª ed., Lisboa: Ed. 70.
- Berbel, Neusi A.; Navas, et al. 2001. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: UEL.
- Bittencourt, Circe M. F. (1998). *Livro Didático*. São Paulo: Pinsky.
- Bloom, Benjamim S. et. al. (1983). *Taxionomia de objetivos Educacionais: Domínio cognitivo*. Vol. 1. Porto Alegre: Globo.
- Brasil. (2005). *Lei 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. 9ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.
- Brasil. (2002). Presidência da Câmara de Educação Superior. *Resolução CNE/CES 18, de 13 de março de 2002*. Diretrizes curriculares para os cursos de Letras sobre o projeto pedagógico do curso.
- Benedito, A. V. et al. (1995). *La formacion universitaria a debate*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Candau, V. M. (1999). Educação em Direitos Humanos: uma proposta de trabalho. In: Candau, V. M.; Zenaide, M. N. T. *Oficinas Aprendendo e Ensinando Direitos Humanos*. Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba; Conselho Estadual da Defesa dos Direitos do Homem e do Cidadão.
- Chaves, Sandramara M. (2001). A avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: Morosini, M.(org.) *Professor do ensino superior: identidade, docência e formação*. Brasília: Ed. Plano.
- Costa, Sérgio Francisco. (2001). *Método Científico – os caminhos da Investigação*. São Paulo: Harbra.

- Cunha, Maria Isabel. (1998). O professor universitário na transição de paradigmas. Araraquara: JM Editora.
- Cunha, M. Isabel; Fernandes, C. M.; Foster, M. M. (2003). Avaliação externa e os cursos de graduação: implicações políticas na prática pedagógica e na docência. In: *Avaliação – RAIS – V.8, n 1, março*, Campinas.
- Demo, Pedro. (2002). *Mitologias da Avaliação: De como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Deslandes, Suely Ferreira. (1994). A construção do Projeto de pesquisa. In: Minayo, M. C. S (org.). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 11ª Ed., Petrópolis: Vozes.
- Esteve, José M. (1995). Mudanças Sociais e Função Docente. In Nóvoa, António (Org). *Profissão Professor*. Coleção Ciências da Educação, 2ª ed. Porto, Porto, V. 3.
- Esteban, M. T. (org.). (1999). *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Faculdades Integradas de Patos. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*.
- Fazenda, Ivani Catarina A. (1991). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola.
- Febvre, Lucien. (1989). Combates pela História. 3ª ed. Lisboa: Presença.
- Fernandes, Claudia de Oliveira. (2003). Avaliação Escolar: Diálogo com professores. In Silva, Janssen Felipe da; Hoffmann, Jussara; Esteban, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Ferreira Almeida, J e Madureira Pinto, J. (1999). Da teoria à Investigação Empírica. Problemas Metodológicos Gerais. In Silva, A. S. e Madureira Pinto, J. M. (org.). *Metodologia das Ciências Sociais*. 10ª. ed., Porto: Afrontamento.
- Ferreiro, Emília e Teberosky, Ana. (1985). Psicogênese da Língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Fonseca, Thais N. de L. (2004). História e Ensino de História. Belo Horizonte: Autêntica.
- Freitas, Luiz Carlos de; Sordi, Maria Regina Lemes de; Malavasi, Márcia Sigrist; Freitas, Helena Costa Lopes de. (2009). Avaliação educacional: caminhando pela contramão. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Cortez.

- Freire, Paulo. (1992). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, Paulo. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. A Concepção Bancária da Educação Como Instrumento da Opressão, Seus Pressupostos, Sua Crítica. 17ª Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, Moacir. (1995). *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, Moacir. (1991). *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione.
- Geertz, Clifford. (1989). *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara/Koogan.
- Gillet, P. (1987). *Pour une Pédagogique ou L'enseignant-praticien*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Gil, Antônio Carlos. (2009). *Didática do Ensino Superior*. 1ª ed., 4ª Reimpr. São Paulo: Atlas.
- Gil, Antônio Carlos. (2007). *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 5ª ed. 8ª. Reimpr. São Paulo: Atlas, 2007.
- Giroux, Henry. (1986). *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Gomes, Romeu. (1993). *Análise de dados em pesquisa qualitativa*. In: Minayo, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social. Teoria, método e Criatividade*. 17ª ed. Petrópolis (RJ): Vozes.
- Goode, William J.; Hatt, Paul K. (1969). *Métodos em pesquisa social*. São Paulo: Nacional.
- Gonçalves, Elisa Pereira. (2007). *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. 4ª ed. São Paulo: Alínea.
- Hoffmann, Jussara. (2003). *Pontos e Contrapontos*. 7ª ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, Jussara. (1996). *Mito e Desafio: Uma perspectiva Construtivista*. Porto Alegre: Mediação.
- Imbernón, Francisco. (2000). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez. (v. 77).
- Junqueira, S. R. (Orgs.). (2004). *Conhecimento local e conhecimento universal: práticas sociais, aulas, saberes e políticas*. Curitiba: Champagnat.
- Laville, Christian. (1999). *A construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: UFMG.

- Libâneo, José Carlos. (1994). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Libâneo, José Carlos. (1991). *A Avaliação Escolar*. São Paulo: Cortez.
- Loch, Jussara Margareth de Paula. (2003). O desafio da ética na avaliação. In Silva, Janssen Felipe da; Hoffmann, Jussara; Esteban, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação, 2003 p.103-107.
- Louro, Guacira Lopes. (1997c). Gênero e magistério; identidade, história e representação. In: Catani, Denice et all (orgs.). *Docência, Memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.
- Luckesi, Cipriano. (2002). *Avaliação da Aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 14ª ed. São Paulo: Cortez.
- Luckesi, Cipriano. (1994). *Avaliação da Aprendizagem*. 16ª ed. São Paulo: Cortez.
- Ludke, Menga; Salles, Mercedes M. Q. (1997). Porto. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: Leite, Denise B. C.; Morosine, Marília (orgs.) *Universidade Futurante – produção do ensino e inovação*. Campinas (SP): Papirus.
- Machado Pais, José. (2003). *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. 2ª ed. Porto: Ambar.
- Maingueneau, Dominique. (2005). *Análise de textos de Comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. 4ª ed. São Paulo: Cortez.
- Martins, Gilberto de Andrade. (2008). *Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa*. 2ª ed. São Paulo: Atlas.
- Morales, Pedro. (1998). *Avaliação e aprendizagem de qualidade*. São Paulo: Loyola.
- Mazzotti, Tarso Bonilha. (1993). Formação de professores: racionalidade em disputa. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 74, nº 177.
- Masseto, T. (2005). Marcos. Docência Universitária; repensando a aula. In Teodoro, Antônio; Vasconcelos, Maria Lúcia (org.) *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª ed. São Paulo: Mackenzie/Cortez.
- Marconi, M. A. & Lakatos, E.M. (1996). *Técnicas de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Minayo, Maria Cecília de Souza. (1992). *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo. Rio de Janeiro: HUCITEC-ABRASCO.
- Moreto, Vasco Pedro. (2003). *Prova, um momento privilegiado de estudo*. São Paulo: Cortez.
- Nóvoa, Antônio (Coord.). (1995). *Os professores e a sua formação*. 2ª ed., Lisboa: Dom Quixote.

- Nóvoa, Antônio (org.). (1992). *Profissão Professor*. 2ª ed. *Coleção Ciências da Educação*. Porto, v. 3.
- Paro Vitor Henrique. (2001). *Reprovação Escolar: renúncia à educação*. São Paulo: Xamã.
- Paro Vitor Henrique. (2000). *Qualidade do Ensino: A Contribuição dos Pais*. São Paulo: Xamã.
- Pimenta, Selma Garrido & Anastasiou, Lea das Graças Camargo. (2002). *Docência no ensino superior*. Volume I. São Paulo: Cortez.
- Piaget, J. (1977). *O nascimento da Inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Romanelli, O. (1986). *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. Petrópolis: Vozes.
- Romão, José Eustáquio. (2003). *Avaliação Dialógica, Desafios e Perspectivas*. São Paulo: Cortez.
- Richardson, Roberto Jarry. (2008). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. 3ª ed. São Paulo: Atlas.
- Rosa, Sanny S. da. (1997). *Construtivismo e mudança*. 5ª ed. São Paulo: Cortez.
- Sacristan, J. G. & Gomez, A. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed.
- Santos, Boaventura de Sousa. (2000). *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez.
- Saviani, Dermeval. (2001). *A nova lei da educação: Trajetória, Limites, e perspectivas*. 7ª ed. São Paulo: Cortez/Autores associados.
- Schaefer, R. J. (1967). *The school as center of inquiry*. New York: Harper & Row.
- Schon, Donald A. (1992). Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa Antonio (Coord.) *Os professores e sua formação*. Lisboa: Don Quixote.
- Silva, Ezequiel T. da. (1996). *O professor e o combate à alienação imposta*. 3ª ed. São Paulo: Cortez.
- Silva, Janssen Felipe da. (2006). Avaliação do Ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora. In: Silva, Janssen Felipe da, Hoffmann, Jussara; Esteban, Maria Teresa (orgs.). *Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo*. Porto Alegre: Mediação.
- Silva, Tomaz Tadeu da. (2000). *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.

- Sordi, Mara Regina Lemes De. (2000). Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: Veiga, Ilma Passos Alencastro; Castanho, Maria Eugênia L. M. (orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas (SP): Papirus.
- Sousa, Oscar C. de. (2005). Aprender e ensinar: significados e mediações. In: Teodoro, Antônio; Vasconcelos, Maria Lúcia (org.). *Ensinar e Aprender no Ensino Superior: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2ª ed. São Paulo: Mackenzie; Cortez.
- Teodoro, Antônio. (2003). Globalização e educação: Políticas educacionais e novos modos de governação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- Triviños, Augusto. (1987). *Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. A pesquisa Qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas.
- Trujillo Ferrari, Alfonso. (1982). *Metodologia da pesquisa científica*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil.
- Universidade Estadual da Paraíba. (2008). *Projeto Pedagógico do Curso de Letras*.
- Vala, Jorge A. (1986). “Análise de conteúdo”. In: Silva, Augusto Santos; Pinto, José Madureira (Orgs.). *Metodologia das ciências sociais*. Lisboa: Afrontamento.
- Vasconcellos, Celso. (1995). *Avaliação, concepção dialética libertadora: do processo de avaliação escolar*. 7ª ed. São Paulo: Cadernos Pedagógicos do Libertado, V. 3.
- Vasconcelos, Maria Lucia M. C. (2000). *A formação do professor do ensino superior*. 2ª ed. São Paulo: Pioneira.
- Veiga, Ilma Passos Alencastro. (2005). *Anais do VI Simpósio promovido pelo Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais "Anísio Teixeira"*.
- Villas Boas, Benigna M. de Freitas. (2000). A avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: Castanho, S & Castanho, M. E. (org.) *O que há de novo na Educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas (SP): Papirus.
- Vygotsky, L. S. (1999). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Wachowicz, Lilian Anna. (2000). A dialética na avaliação da aprendizagem na pedagogia diferenciada. In: Castanho, S. & Castanho, M. E. (Orgs.) *O que há de novo na Educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas (SP): Papirus.
- Weber, Silke. (2003). “Políticas Educacionais, Práticas Escolares e Objetivos de Aprendizagem: Repercussões na Sala de Aula”. Lisita, Verbena Moreira S. DE S. (Orgs.). *Políticas educacionais, práticas escolares e alternativas de inclusão escolar*. Rio de Janeiro: DP&A.

Werneck, Hamilton. (2001). *A Nota Prende, a Sabedoria Liberta*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A.

Zabalza, M. A. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

Zabala, Antoni. (1998). *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICE I**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente termo de Consentimento Livre e Esclarecido, eu _____ me disponho a participar, de forma voluntária, da pesquisa intitulada “AVALIAÇÃO ESCOLAR NO ENSINO SUPERIOR DE LETRAS: ENTRE O DISCURSO E A PRÁTICA”, sob a responsabilidade dos pesquisadores Prof^a Dr^a Maria Otilia Telles Storni e a discente Maria do Socorro de Lucena Silva, ciente de que a mesma não trará complicações e independe de qualquer contribuição financeira.

O meu consentimento se deu após o esclarecimento dado pela pesquisadora acerca das seguintes questões:

O Objetivo geral da pesquisa é analisar as semelhanças, diferenças e contradições resultantes da comparação entre os discursos e o que se pratica na avaliação da aprendizagem dos professores de Letras do Ensino Superior de uma instituição universitária particular de Patos/PB e os de uma pública de Catolé do Rocha/PB.

- ✓ Identificar os conceitos de avaliação de ensino-aprendizagem explicitados na LDB e outros normativos que regulam o ensino superior de Letras no Brasil;
- ✓ Analisar as falas discursivas sobre a avaliação da aprendizagem de alguns professores de Letras de uma faculdade particular e de uma universidade pública;
- ✓ Observar, em sala de aula, as práticas concretas de avaliação que são utilizadas por esses mesmos professores;
- ✓ Comparar as falas discursivas e as práticas de sala de aula sobre as formas de avaliação da aprendizagem utilizadas pelos professores do ensino superior de Letras de uma faculdade particular de Patos/PB e os de uma instituição pública de Catolé do Rocha/PB.
- ✓ Apresentar propostas de gestão compartilhada entre docentes e coordenadores.

A pesquisa não trará complicações e independe de qualquer contribuição financeira. Os resultados obtidos durante esta pesquisa serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados em trabalhos acadêmicos, desde que observados os princípios éticos.

Ao final da pesquisa se for meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discuti-lo com os pesquisadores.

O participante receberá uma via do Termo de Consentimento caso ele aceite participar do estudo.

Caso sinta a necessidade de contactar a pesquisadora, poderei fazê-lo pelo telefone 9951-1592

Patos - PB, ____ de _____ de 2009.

Participante

Pesquisador

**APÊNDICE II
QUESTIONÁRIO 1**

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROF.1**1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:**

Entende-se por avaliação da aprendizagem um meio de diagnosticar e de verificar que rumo os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo alcançados. Não se pode ensinar de uma forma e avaliar de outra, é preciso haver coerência entre essas situações, pois ao avaliar a aprendizagem está se avaliando o ensino (ou seja, o trabalho do professor).

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Em princípio sim; tem por base leituras realizadas a respeito do assunto avaliação: Haydt, Hoffmann e Luckesi, dentre outros, mas, a sala de aula e a prática pedagógica foram os caminhos exatos para o desenvolvimento do processo. A reflexão sobre o “como” se ensina e o “como” se avalia representa o caminho certo para o processo avaliativo, **Explique melhor essa reflexão e esse “caminho certo”.**

Ou seja, é indiscutível a contribuição de autores como os citados, mas as experiências vivenciadas em sala de aula, como aplicação, correção e discussão de provas oral e escrita, atividades em grupo e individual enquanto no contexto pedagógico, as discussões no planejamento com outros colegas, formação continuada e outras atividades são de fundamental importância.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROF.2

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

É um processo em que a aprendizagem pode ser testada, porém, se não aconteceu a construção do conhecimento nenhuma avaliação será suficientemente boa. Como processo deve, também, ser feita qualitativamente e sempre por etapas. **Explique melhor como é isso.**

Significa dizer que a construção do conhecimento só deve ser avaliada na qualidade. As etapas são desenvolvidas a partir das propostas de co-participação com o alunado. Etapas do conteúdos dado em sala de aula, da participação individual, etc. Outras etapas de avaliação: grupos, seminários entre outras. Cada etapa com planejamento prévio para que a avaliação seja justa e eficiente.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

É baseada apenas nas experiências de sala de aula. **Fale um pouco sobre essas experiências.**

Orientações existem em reuniões de planejamentos, em livros, em encontros pedagógicos. No entanto é na sala de aula que se sabe sobre “avaliação de aprendizagem”, pois o espaço da “sala de aula” irá conceder estratégias de acordo com a realidade dos alunos. As avaliações devem retratar o ensino, mas respeitando a realidade cognitiva de cada um.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROF.3

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

É um processo naturalmente inerente à prática educativa, cuja funcionalidade deve remeter a um (re)direcionamento do processo ensino-aprendizagem, no sentido de diagnosticar o aproveitamento dos saberes dos educandos, visando, também, à resolução de problemas encontrados que fogem aos objetivos propostos. **Explique com exemplos como são esses problemas encontrados que fogem aos objetivos propostos.**

ou seja, a avaliação deve funcionar como um diagnóstico que permite identificar a não concretização do processo de aprendizagem, de forma que se possa redirecionar os procedimentos de ensino para que os objetivos propostos possam ser alcançados. Entendê-la apenas como um processo seletivo e classificatório seria reduzi-la a um processo estático, negando a sua dinamicidade, ou pelo menos assim deveria ser.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Visão construída a partir da leitura de teóricos que priorizam a discussão sobre o caráter dinâmico do processo avaliativo, citando-se Demo e Libâneo, entre outros. **Explique melhor** As propostas de avaliação devem, além de confirmar a aquisição de saberes ou a não-aquisição destes, devem remeter a novas propostas de ensino a partir do que se constatou no processo avaliativo.

Dessa forma, a avaliação constitui-se um processo construtivo e não apenas atestador de resultados e estaque

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROF.4

EM RELAÇÃO À 1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

Avaliação é um processo, que surge após uma soma de conhecimentos, seja formal e/ou informal. Formal no sentido do que se aprende na escola: conteúdos planejados entre outros e informal quando o conhecimento é adquirido no dia-a-dia: [é] o conhecimento empírico, que se proporciona a partir da experiência. Portanto a avaliação da aprendizagem é um processo integrante que se faz sobre o saber de uma pessoa e/ou de um grupo, possibilitando a qualidade do desenvolvimento do conhecer, percebendo, também a necessidade de melhorar algo, que se está em pauta.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Esta visão foi proporcionada por orientações de *Luckesi, Hoffman, Demo, etc.* Explique melhor com exemplos, como: leituras, palestras, conversas entre outros meios, que ocasionaram uma síntese pessoal, chegando, portanto, ao conceito da temática: avaliação da aprendizagem.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

PROF.5

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

Entendendo a avaliação da aprendizagem como um processo, cujo desenvolvimento acontece de forma democrática e libertadora e envolve os sujeitos da aprendizagem: professor e aluno.

Explique melhor, se possível com exemplos Significa dizer que as atividades avaliativas são flexíveis, ou seja, não se aplica só provas escritas, mas orais, trabalhos, pesquisas individual e em grupo, seminários, debate correspondendo as dificuldades dos alunos. Por outro lado enfocando conteúdos vistos e da forma como foram trabalhados.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação ? Se for, explique qual.

Baseio-me na minha experiência como professora e isso inclui algumas leituras teóricas e palestras sobre o tema, *Se possível apresente os seus principais autores de referência e dê exemplos.*

como Pedro Demo, Luckesi, Hoffman, Celso Vasconcelos, etc.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA - UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

PROF.1

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

Avaliação é um processo contínuo de pesquisa que visa interpretar conhecimentos, habilidades e atitudes, não é algo que termina num determinado momento estabelecido, é utilizado para verificar peculiaridade tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propor objetivos.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Sim. *Como são essas orientações?*

Através de palestras, participação em encontros de professores e leituras baseadas em Maria Teresa Esteban e Vasco Pedro Moreto.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

PROF.2

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

Avaliação da aprendizagem é um sistema contínuo de investigação visando a construção de conhecimentos, **Explicar melhor**

ou seja, constantemente avalia-se ou se é avaliado, de acordo com os passos que correspondem ao processo em questão, a exemplo, diagnostica-se, discute-se, aplica-se atividade e classifica-se.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação ? Se for, explique qual.

Sim. Responder, se possível citando autores e exemplos.

Além das leituras de autores com Esteban, Hoffman, participa-se de palestras.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA – PARAÍBA

PROF.3

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

Penso que é um processo contínuo que se verifica ao longo do percurso em que o aluno desenvolve suas atividades. Acho que, mesmo de difícil execução, **Por que é de difícil execução? Explique melhor esta afirmação.**

pois o sucesso e/ou insucesso no mesmo não envolve só o domínio no conteúdo mas outros fatores, como: o emocional, a relação professor-aluno, a afetividade entre os elementos participantes do processo. Ele é necessário e indispensável para o acompanhamento da vida escolar.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Alguns teóricos, **Quais são esses teóricos?**

como, Luckesi, Vasconcelos, Hoffman, mas, principalmente na prática de sala de aula. Observo que quando não está sendo avaliado, o aluno não tem o mesmo interesse pelas atividades acadêmicas.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

PROF.4

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

”Diagnosticar”, ter idéia do andamento dos encontros em sala de aula, com vistas à autonomia do processo de aprendizagem. Garantir que a aprendizagem seja, se mantenha ou se torne um processo individualizado, embora coletivo.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

As orientações das quais tenho algum conhecimento vem de estudiosos como Jussara Hoffman, Pedro Demo, Luckesi e Paulo Freire. Mas, sobretudo, minha prática docente é que tem me conduzido a erros e acertos. Dialogo com as orientações acima, mas busco ampliar à cada ano minha percepção da relação, ou melhor, do processo de aprendizagem.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

PROF.5

1ª QUESTÃO: Fale, em termos gerais, o que é para você a avaliação da aprendizagem:

A palavra por si só propõe “avaliar a ação” de algo, alguém e do próprio sistema educacional. Na avaliação da aprendizagem, a ação de quem ensina, propõe, mediar o conhecimento (o professor) e de quem ou para quem esse conhecimento é proposto (o aluno), para que nesse sentido se efetive a aprendizagem. A avaliação nesta perspectiva constitui-se como um importante instrumento no sentido de diagnosticar falhas no processo de ensino e aprendizagem. Na prática, tendemos a utilizar a avaliação ainda como um instrumento de medição, de atribuição de notas.

2ª QUESTÃO: Esta visão que você acabou de apresentar é baseada em alguma orientação? Se for, explique qual.

Primeiro tenho por base a minha vivência como professora e de relatos de experiências dos colegas de docência. A ressignificação do conceito e das práticas avaliativas que de fato se encaminham para a aprendizagem significativa é decorrente de leituras de autores, tais como: Luckesi, Jussara Hoffman (avaliação mediadora), Celso Antunes, Celso Vasconcelos, entre outros.

APÊNDICE III
QUESTIONÁRIO 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRA
CATOLÉ DO ROCHA - PB

Questionário – PROF.1

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (X); qualitativa (); Todas ().

- 2)Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (X); Formal no final do semestre ().

- 3)Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Através dos resultados das avaliações e observações na ora da socialização dos conteúdos

4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Geralmente duas avaliações; uma em grupo e outra individual.

5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Raramente uso este procedimento, em virtude da questão do tempo.

Muito obrigada pela sua contribuição!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PB

Questionário – PROF.2

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas (x).

Acredito que a avaliação que realizo perpassa por todos os tipos acima citados, uma vez que a avaliação é construída em um processo contínuo de aprendizagem.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre ().

Como ao meu ver a avaliação é um processo ,ela está presente em todos os momentos da sala de aula,daí ser informal e como a Universidade realiza estágios,há a necessidade de um resgate sistemático da aprendizagem do aluno,assim faz-se necessário a realização das atividades dos Estágios.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Como primeiro mecanismo, sem dúvida são as aulas expositivo-dialogadas, pois, informalmente coletamos dados que nos dão subsídios para o diagnóstico da aferição, tanto das dificuldades de aprendizagem como da aprendizagem. Outros mecanismos são os usuais: prova produções escritas (resenhas, fichamentos...).

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

De maneira informal são inúmeras as oportunidades para aqueles alunos que participam do dia-a-dia da sala de aula (das atividades diárias) e de maneira formal após a realização das avaliações dos estágios.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Como citei acima de maneira informal, inúmeros, são as atividades diárias que o conteúdo da disciplina permite (e nesse processo são conduzidos para a recuperação da aprendizagem. E de nota são oferecidas as atividades que possam conduzir para a recuperação dos conteúdos específicos direcionados para cada atividade de estágio e no 3º estágio todos os conteúdos são revisados e aprofundados para completar o ciclo do processo do ensino-aprendizagem.

Muito obrigada pela sua contribuição!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

Questionário – PROF.3

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (x); diagnóstica ();
objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas ().

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre ().

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Aplico sempre exercícios escritos.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

No decorrer do semestre aplico uma atividade individual e uma em grupo.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Nenhuma. Feita a prova individual como citei acima, com quinze dias realizo a prova em grupo, especificamente, em duplas.

Muito obrigada pela sua contribuição!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA – UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

Questionário - PROF.4

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (x); cumulativa (x); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (x);
objetiva (); subjetiva (x); quantitativa (); qualitativa (x); Todas ().

A avaliação diagnóstica e contínua por ser um processo dinâmico que acompanha o dia a dia do aluno,utilizado como um meio para chegar ao fim e a subjetiva que requer respostas descritivas onde o aluno demonstra o que aprendeu e assim,podemos identificar a qualidade do ensino-aprendizagem.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (x); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre (x).

A avaliação diagnóstica determina a presença ou ausência de habilidades, identifica as causas de repetidas dificuldades na aprendizagem, tem a função de ajudar a detectar o que cada aluno aprendeu nos períodos anteriores especificando a bagagem cognitiva do aluno.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Considero o desempenho dos alunos nas atividades propostas, discuto os resultados e encaminho,quando necessário,atividades dentro dos conteúdos e temas trabalhados.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Além das atividades formais, trabalhos e propostas complementares, retomada de alguns conteúdos através de atividades individuais e/ou em grupo.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

A cada avaliação, vê-se a necessidade de outros instrumentos e propostas , sendo também utilizada, formalmente a atividade final.

Muito obrigada pela sua contribuição!

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS
CATOLÉ DO ROCHA - PARAÍBA

Questionário- PROF.5

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (x); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica ();
objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas ().

Costumo, ao longo do semestre, avaliar o aluno pela sua participação nas discussões em salas de aula, pela efetividade no cumprimento das leituras indicadas e pela produção escrita e reescrita.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (); Formal no final do semestre ().

Faço provocações desde o primeiro dia de aula para que o aluno se insira no contexto das discussões, para que ele escreva textos com indicações prévias e dependendo das dificuldades apresentadas, faço observações nos textos escritos e procuro conversar, individualmente, a fim de ajudar os alunos.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Geralmente, uso a produção escrita e mantenho um bom diálogo com os alunos para que eles se sintam à vontade e exponham suas limitações e, assim, permitam-se ser ajudados. Ou seja, permitam que eu possa mediar a construção do conhecimento deles.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre

Dependendo do interesse e esforço do aluno, dou as oportunidades que forem necessárias para ele conseguir não só a aprovação, mas também reter o mínimo que seja do conhecimento disponibilizado na disciplina.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

À medida que vou oferecendo oportunidades de avaliação, ofereço a possibilidade de recuperação, quando, por exemplo, corrijo textos e peço para refazê-los.

Muito obrigada pela sua contribuição!

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS - FFM
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário — PROF.1

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas (X).

No que se refere ao tipo de avaliação, uso todas porque parto da realidade concreta da qual me encontro diante da turma, do sistema Institucional e diante do processo de ensino-aprendizagem adotado.

Quando respondo todas estou respeitando as diferenças que há de realidade para realidade.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (); Formal no início do semestre (x); Através das avaliações dos estágios (); Formal no final do semestre (x).

Costumo diagnosticar o nível e deficiências de aprendizagens dos alunos de estratégias formal no início do semestre para detectar o grau de conhecimento do tema a ser abordado e no final do semestre para diagnosticar o crescimento de aprendizagem por parte do aluno, respeitando questão 1

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

A partir do diálogo entre minha pessoa como educador com a realidade do educando, descobrindo juntos possíveis soluções que venham superar as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Retomo a questão 1,aplicando a realidade encontrada por cada turma,a partir do diagnóstico conforme resposta da questão 2,respeitando o que afirmei na questão 3.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

O que for necessário, conforme a cada realidade de aluno e/ou turma, numa perspectiva responsável e promocional de forma contínua formativa.

Muito obrigada pela sua contribuição!

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS - FFM
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário – PROF.2

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas (X).

A avaliação é um processo (deveria ser) contínuo,que deve ser desenvolvido em várias etapas e a partir de vários procedimentos.Sendo ainda, um processo que mensura também quantitativamente,ainda mantém caráter classificatório.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre (x).

Realizo atividades informais e diagnósticas no início do semestre e também cumpro etapas regulares e formais durante o período determinado para avaliações, incluindo-se a atividade final.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Podemos utilizar o pré-teste e teste diagnóstico que constata deficiências em termos de pré-requisitos e propões atividades com vistas a recuperar as deficiências.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Avaliação contínua e formativa, observando o processo de construção do conhecimento, participação no desempenho das atividades orais e escritas, atividades individuais e em grupo, seminários, debates e pesquisas.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

A recuperação deve ser desenvolvida de forma contínua e formativa, com o olhar voltado para o progresso do aluno, pois quando ele se sente valorizado as mudanças começam a acontecer.

Muito obrigada pela sua contribuição!

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS - FFM
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário - PROF.3

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (x); cumulativa (); Somativa (x); classificatória (); diagnóstica (x); objetiva (); subjetiva (x); quantitativa (x); qualitativa (x); Todas ().

A avaliação contínua sugere a participação do aluno em todas as explicações, tanto quanto a qualitativa que é encarregada da patê em que há intervenção do aluno. Já a quantitativa é uma exigência relacionada a notas de registros. Subjetiva é uma excelente avaliação pois, a liberdade nas respostas é sempre positiva. E somativa reúne os trabalhos em geral.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (x); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre (x).

A importância do diagnóstico informal, acredito, é no sentido de considerar o próprio conhecimento que o aluno já possui.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Revisão e acompanhamento ou sala para retirar dúvidas. Sugestão de Leituras.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Dependendo da realidade de cada turma é que a avaliação será feita baseada naquelas que promovem o conhecimento do aluno. Às vezes 4 ou 5 oportunidades são oferecidas.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Várias oportunidades são oferecidas. Se houver responsabilidade do aluno, nova nota será atribuída.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS - FFM
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário – PROF.4

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas (x).

Se observarmos os processos avaliativos atenciosamente, no dia a dia, passo a passo, atingimos todos os tipos de avaliação. A continuidade das ações, de forma direta ou indireta, contribui para que pratiquemos todos esses tipos de avaliação, pois, mesmo sem termos a intenção de avaliar, às vezes, estamos avaliando.

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (x); Formal no início do semestre (x); Através das avaliações dos estágios (x); Formal no final do semestre (x).

Novamente, todos os processos. A palestra informal, no primeiro encontro, já diz indiretamente da formalidade que será assumida durante o semestre letivo, atentando-se para as exigências, mesmo, talvez, incorretas, da instituição escolar.

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

Procurar, através de conversa informal, descobrir o porquê da deficiência na aprendizagem e sugerir e/ou criar meios que minimizem esses desvios, aplicando avaliações mais leves sem que o aluno perceba o processo de auxiliá-lo.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Formalmente, três oportunidades, mediante a explicação dos estágios, mas, com os exercícios de interpretação e compreensão de textos, conteúdos alusivos aos componentes curriculares vários tipos ocorrem e várias vezes.

- 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Uma oportunidade referente a cada avaliação, porém é procedida uma observação constante direcionada àqueles alunos que apresentam menos teor de aprendizagem.

FUNDAÇÃO FRANCISCO MASCARENHAS - FFM
FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS - FIP
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM LETRAS

Questionário - PROF.5

- 1) Assinale e explique qual é o tipo de avaliação que você desenvolve com os seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo;

contínua (); cumulativa (); Somativa (); classificatória (); diagnóstica (); objetiva (); subjetiva (); quantitativa (); qualitativa (); Todas (X).

- 2) Qual é a forma de diagnóstico que costuma fazer para descobrir o nível e deficiências de aprendizagem dos seus alunos: Obs. Se quiser pode assinalar mais de uma alternativa desde que explique abaixo:

Informal (); Formal no início do semestre (); Através das avaliações dos estágios (X); Formal no final do semestre ().

- 3) Qual o mecanismo aplicado por você para aferir as dificuldades e desvios de aprendizagem dos alunos?

As maneiras que percebo se o aluno tem dificuldades ou não é através dos estágios (provas) e exercícios no decorrer das aulas.

- 4) Quantos e quais tipos de oportunidades de avaliação você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

No decorrer do semestre são três estágios, conseqüentemente, são estas três oportunidades oferecidas ao aluno.

- 5) 5) Quantas oportunidades de recuperação de aprendizagem e de nota você oferece para os alunos no decorrer do semestre?

Não aplico nenhum tipo de recuperação.

Muito obrigada pela sua contribuição.

APÊNDICE IV
MINUTAS DAS PROVAS OBSERVADAS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 1

ALUNO (A): _____

ESTÁGIO: _____ **6º PERÍODO – DATA:** _____

1 – “Língua Portuguesa, última flor do Lácio”. Proceda a uma análise estilístico-interpretativa desse verso do poema “Língua Portuguesa”, de Olavo Bilac.

2 – A língua portuguesa é patrimônio cultural de quais nações e, aproximadamente, qual o número de falantes espalhados por todos os continentes?

3 – O que caracteriza fundamentalmente uma língua? Por quê?

4– No processo histórico de formação da língua portuguesa, destaque os períodos que correspondem aos seguintes enunciados:

a) A língua era falada, mas não escrita.

b) Começam a surgir os primeiros documentos escritos.

c) A língua está em elaboração, mas, ainda, não adquiriu formas definidas.

d) Abrange a era Clássica, a Moderna e a Contemporânea. Corresponde à fixação da língua através de obras-mestras.

e) O período das academias literárias e de todo um esforço na renovação da cultura e da instrução pública.

5 – Assinale com um “X” o correto:

() Historicamente, a Filologia precedeu a Linguística, mas hoje deve situar-se modestamente no quadro geral dos estudos linguísticos.

() A relação entre a Filologia e a Linguística é a da parte para o todo.

() A Linguística é o estudo das línguas em todos os seus aspectos, excluindo-se o filológico.

() No âmbito do indo-europeu, onde não existem textos, não cabe a designação **Filologia**.

() Todo filólogo é linguista, em sentido lato.

() As cinco declinações do latim literário reduziram-se a três em latim vulgar.

() As palavras latinas figuram nos dicionários pelos caso nominativo e acusativo.

() O gênero que não passou ao português foi o gênero neutro.

() As formas verbais criadas no português foram o futuro simples do presente e do pretérito, os tempos compostos e o infinitivo pessoal flexionado.

() Todas as formas verbais latinas passaram ao português.

() Filologia é a ciência cujo objetivo é a compreensão de uma cultura por meio do estudo crítico de seus textos.

() **Macula** (malha, mancha, mágoa, mácula), **solitarius** (solteiro, solitário) e **planu** (chão, plano, porão) são formas divergentes.

() **Vadunt, vanu** (vão), **libru, libero** (livro) e **legale** (legal, leal) são formas convergentes.

() Palavras iguais provenientes de étimos diferentes chamam-se formas convergentes e várias palavras que se originam de um mesmo étimo^o levam o nome de formas divergentes.

() Palavras iguais provenientes de étimos diferentes chamam-se formas divergentes e várias palavras que se originam de um mesmo étimo levam o nome de formas convergentes.

() Os fonemas de uma língua formam uma estrutura fechada porque apresentam número fixo de elementos.

() O verbo **pôr**, historicamente, pertence à segunda conjugação portuguesa porque sua vogal temática **e**, que desapareceu no infinitivo, conserva-se em outras formas.

() Encontramos vestígios dos casos latinos em todas as categorias gramaticais.

() Em **matina**, que provém de **matutina**, houve haplogogia.

() Estudam-se as transformações pelas quais passa uma língua através dos variados períodos de sua evolução em Gramática Histórica.

6 – Complete corretamente os espaços, considerando as transformações fonéticas ocorridas na evolução completa das seguintes palavras:

a) Na evolução de **arena** para **areia**, houve, _____

b) Em **veritate** para **verdade**, houve _____

c) Em **senhor**, proveniente de **seniore**, houve _____

d) Na evolução **vedere** para **ver**, houve _____

e) Na evolução de **persona** para **pessoa**, houve _____

7 – Como se explica fundamentalmente a história das vogais e das consoantes portuguesas?

8 Procure explicar a ausência do pronome de 3º pessoa em latim clássico.

9- Explique por que, em português, a desinência de plural é **-s**.

10- O nome da primeira gramática de nossa língua, o autor e o ano de publicação.

BOA SORTE!

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR**MINUTA DE AVALIAÇÃO****PROFESSOR 2**

COMPONENTE CURRICULAR- LINGUÍSTICA II

ALUNO(A)-----

QUESTÕES

1. DE ACORDO COM OS ESTUDOS E DEBATES EM SALA DE AULA, TENDE CONCEITUAR: SOCIOLINGUÍSTICA
2. QUAL O OBJETO DE ESTUDO DA SOCIOLINGUÍSTICA?
3. FAÇA UM PEQUENO COMENTÁRIO SOBRE AS AULAS DE LINGUÍSTICA, NO SENTIDO DE CONTEÚDO ASSIMILADO. O QUE ACRESCENTOU AOS SEUS CONHECIMENTOS?
4. RELACIONE EM FORMA DE ESQUEMA OS PRINCIPAIS PONTOS DOS ESTUDOS LISTADOS, DEBATIDOS E ESTUDADOS EM SALA DE AULA

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 3

ALUNO (A): _____

TIPOLOGIA TEXTUAL

Leia o texto a seguir e responda ao que se pede:

Catar feijão

Catar feijão se limita com escrever
joga-se os grãos na água do alguidar
e as palavras na folha de papel;
e depois, joga-se fora o que boiar.
Certo, toda palavra boiará no papel,
água congelada, por chumbo seu verbo:
pois para catar esse feijão, soprar nele,
e jogar fora o leve e oco, palha e eco,

Ora, nesse catar feijão entra um risco:
o de que entre os grãos pesados entre
um grão qualquer, pedra ou indigesto,
um grão imastigável, de quebrar dente.
Certo não, quando ao catar palavras:
a pedra dá à frase seu grão mais vivo:
obstrui a leitura fluviente, flutua,
açula a atenção, isca-a com risco.

(João Cabral de Melo Neto)

1. Como o autor do poema compreende o ato de escrever e quais as semelhanças apresentadas em relação ao ato de catar feijão?
2. A propósito da relação “catar feijão/escrever”, a que corresponde, no plano de escrever, “leve e oco, palha”?

Considere o seguinte poema narrativo:

Infância

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
Lia a história de Robinson Crusoe,
Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
A ninar nos longes da senzala — e nunca se esqueceu
Chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
Olhando para mim:
—Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito,
E dava um suspiro...que fundo!

Lá longe meu pai campeava
No mato sem fim da fazenda.
E eu não sabia que minha história
Era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

(Carlos Drummond de Andrade)

3. Que aspectos podem caracterizar esse texto como narrativo?
4. Em que parte do texto manifesta-se um discurso direto? Apresente características desse tipo de discurso.
5. Localize no texto uma passagem nem que prevalece a descrição.
6. Leia o fragmento a seguir e indique a predominância da narração, descrição ou dissertação, justificando a resposta:

“Há homens que lutam um dia e são bons;
Há outros que lutam um ano e são melhores;
Há aqueles que lutam muitos anos e são muito bons;
Porém, há os que lutam toda a vida.
Estes são os imprescindíveis.”

(Bertolt Brecht)

Leia o seguinte texto que aborda, de forma especial, o processo de leitura :

Texto I

Aula de leitura

A leitura é muito mais
Do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
Pode até se surpreender:

Vai ler nas folhas do chão,
Se é outono ou se é verão;

Nas ondas soltas do mar,
Se é hora de navegar;

E no jeito da pessoa,
Se trabalha ou se é à-toa;

Na cara do lutador,
Quando está sentindo dor;

Vai ler na casa de alguém
O gosto que o dono tem;

E no pêlo do cachorro
Se é melhor gritar socorro;

E na cinza da fumaça,
O tamanho da desgraça;

E no tom que sopra o vento,
Se corre o barco ou vai lento.

(Ricardo Azevedo)

Considerando os princípios de coesão e coerência textuais, produza parágrafos dissertativos, tendo como eixos temáticos a *Leitura* e a *Escrita*. Utilize, em cada parágrafo, os seguintes conectivos:

- I. Quando
- II. Embora
- III. Para que
- IV. Pois
- V. Portanto
- VI. Contudo
- VII. Como

"Expressar-se é uma forma de se revelar - e esse é sempre um ato de coragem!"

FACULDADES INTEGRADAS DE PATOS
CURSOS DE LICENCIATURA PLENA
DISCIPLINA: LÍNGUA PORTUGUESA
1º PERÍODO

Meu ideal seria escrever...

Meu ideal seria escrever uma história tão engraçada que aquela moça que está doente naquela casa cinzenta quando lesse minha história no jornal risse, risse tanto que chegasse a chorar e dissesse — “ai meu Deus, que história mais engraçada!” E então a contasse para a cozinheira e telefonasse para duas ou três amigas para contar a história; e todos a quem ela contasse rissem muito e ficassem alegremente espantados de vê-la tão alegre. Ah, que minha história fosse como um raio de sol, irresistivelmente louro, quente, vivo, em sua vida de moça reclusa, enlutada, doente. Que ela mesma ficasse admirada ouvindo o próprio riso, e depois repetisse para si própria — “mas essa história é mesmo muito engraçada!”

Que um casal que estivesse em casa mal-humorado, o marido bastante aborrecido com a mulher, a mulher bastante irritada com o marido, que esse casal também fosse atingido pela minha história. O marido a leria e começaria a rir, o que aumentaria a irritação da mulher. Mas depois que esta, apesar de sua má-vontade, tomasse conhecimento da história, ela também risse muito, e ficassem os dois rindo sem poder olhar um para o outro sem rir mais; e que um, ouvindo aquele riso do outro, se lembrasse do alegre tempo de namoro, e reencontrassem os dois a alegria perdida de estarem juntos.

Que nas cadeias, nos hospitais, em todas as salas de espera a minha história chegasse — e tão fascinante de graça, tão irresistível, tão colorida e tão pura que todos limpassem seu coração com lágrimas de alegria; que o comissário do distrito, depois de ler minha história, mandasse soltar aqueles bêbados e também aquelas pobres mulheres colhidas na calçada e lhes dissesse — “por favor, se comportem, que diabo! eu não gosto de prender ninguém!” E que assim todos tratassem melhor seus empregados, seus dependentes e seus semelhantes em alegre e espontânea homenagem à minha história.

E que ela aos poucos se espalhasse pelo mundo e fosse contada de mil maneiras, e fosse atribuída a um persa, na Nigéria, a um australiano, em Dublin, a um japonês, em Chicago — mas que em todas as línguas ela guardasse à sua frescura, a sua pureza, o seu encanto surpreendente; e que no fundo de uma aldeia da China, um chinês muito pobre, muito sábio e muito velho dissesse: “Nunca ouvi uma história assim tão engraçada e tão boa em toda a minha vida; valeu a pena ter vivido até hoje para ouvi-la; essa história não pode ter sido inventada por nenhum homem, foi com certeza algum anjo tagarela que a contou aos ouvidos de um santo que dormia, e que ele pensou que já estivesse morto; sim, deve ser uma história do céu que se filtrou por acaso até nosso conhecimento; é divina.”

E quando todos me perguntassem — “mas de onde é que você tirou essa história?” — eu responderia que ela não é minha, que eu a ouvi por acaso na rua, de um desconhecido que a contava a outro desconhecido, e que por sinal começara a contar assim: “Ontem ouvi um sujeito contar uma história...”

E eu esconderia completamente a humilde verdade: que eu inventei toda a minha história em um só segundo, quando pensei na tristeza daquela moça que está doente, que sempre está doente e sempre está de luto e sozinha naquela pequena casa cinzenta de meu bairro.

Rubem Braga. *In Para gostar de ler*,
vol. 3. São Paulo, Ática, 1978.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 4

ALUNO (A): _____
 PATOS (PB); ____ / ____ / ____

PRIMEIRO ESTÁGIO

TEXTO 1: DOMINA ET SERVAE

Lucretia imperat. Anna, Drusilla et Lucilla obtemperant. Lucretia domina est. Anna, Drusilla et Lucilla servae sunt.

Servae amant dominam. Hodie Lucretia convivas exspectat. Ideo servae sedulae sunt. Anna cenam parat, Lucilla mensa ornat, Drusilla portam servat. Domina amat servas.

I. Responda. (4.0)

1. Retire do texto acima todos os verbos classificando-os quanto ao tempo, modo e pessoa.
2. Aponte as palavras que estão no nominativo seja singular e/ou no plural, justificando-as se está como sujeito ou predicativo do sujeito.
3. Descubra no texto acima as palavras que estão no objeto direto.
4. Traduza o texto para o português.

II. Conjugue o verbo impero, are (mandar) no presente e no imperfeito do indicativo na voz ativa. (2.0)

III. Enumere a segunda coluna pela primeira. (2,0)

- | | |
|---------------|--|
| 1. Nominativo | () Objeto direto |
| 2. Vocativo | () Adjunto adverbial e agente da passiva |
| 3. Genitivo | () Núcleo do sujeito e predicativo do sujeito |
| 4. Dativo | () Vocativo |
| 5. Ablativo | () Adjunto adnominal |
| 6. Acusativo | () Objeto indireto |

IV. Disserte sobre a importância que o Latim tem para o Curso de Letras. (2.0)

BOA SORTE!

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PARTICULAR

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 5

I. Julgue os itens em V (verdadeiro) ou F (falso), com base nas orações:

- A. "A luz da compensação iluminou a mente de Crispim".
B. *À luz da compensação, iluminou-se a mente de Crispim.*

1. () A e B possuem sujeitos diferentes
2. () O verbo 'iluminar' é transitivo e intransitivo, respectivamente.
3. () A e B possuem o mesmo sujeito, posposto à forma verbal nos dois casos.
4. () A e B possuem sujeitos diferentes; no 1º caso, anteposto à forma verbal; no 2º, posposto

II. Em, "(...) mas não vejo a fé." "Por que não aparece a fé nesta casa." O sujeito dos verbos destacados, classifica-se, respectivamente como:

_____ e _____

III. Na oração: Deixe a vida fluir pelo seu corpo, quem é o sujeito? _____

IV. Classifique o predicado da oração: Os viajantes chegaram cedo ao destino.

V. Classifique, quanto à predicação, o verbo destacado:

Viajou pelas ruas e becos. _____

VI. Observe a oração, que é ambígua: "O padre Gerônimo julgou o sacerdote jovem."

Considerando a oração, julgue os itens em V ou F, conforme sejam verdadeiros ou falsos

1. () 'Jovem' pode ser o resultado do julgamento do padre Gerônimo, sendo predicativo.
2. () 'Jovem' pode ser uma característica do sacerdote que independe do julgamento do padre Gerônimo, sendo adjunto adnominal.
3. () O predicado pode ser classificado como nominal, independente das possibilidades de interpretação da oração.
4. () O predicado pode ser classificado como verbal ou verbo-nominal, independente das possibilidades de interpretação da oração.

Boa sorte!!!

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA**MINUTA DE AVALIAÇÃO****PROFESSOR 1**

Com base na inteligência que lhe é peculiar, e no conteúdo trabalhado durante as aulas, responda:

1º Conceitue avaliação.

2º Fale sobre:

- a) avaliação diagnóstica
- b) avaliação formativa
- c) avaliação somática

3º Defina:

- a) testar
- b) medir
- c) avaliar

4º Fale sobre os princípios de avaliação.

5º Cite as etapas da avaliação.

6º Comente sobre as técnicas e instrumentos de avaliação.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 2

01. Estudam-se as transformações pelas quais possa uma língua através dos variados períodos de sua evolução, em:

- () Gramática Expositiva
- () gramática Histórica
- () gramática Comparada

02. (1) veer > ver (3) querrei > quererei
(2) oir > ouvir (4) eno > no

Relacione os números com a transformação descrita:

- () foi acrescentada uma consoante intervocálica, além do aparecimento de um ditongo antes desta consoante.
- () caiu a vogal inicial
- () duas vogais se reduziram a uma apenas.
- () surgiu uma vogal entre as duas consoantes iguais.

03. Observe estes exemplos de transformação de fonemas:

iam > já; vita > vida; folia > folha

- a) Que vogal sofreu consonantização? Como se classifica o fonema consonantal resultante?
- b) Que fonema deu origem à sonorização no segundo exemplo? Como se classificam este de origem e o resultante?
- c) No terceiro exemplo, classifique o fonema palatal resultante?

04. Reconheça os fenômenos sofridos pelas seguintes palavras:

campaã > campa

del > dele:.....

doo > do:.....

lajea > laje:.....

pera > para:.....

preguntar > perguntar.....

05. Acompanhado a evolução completa das seguintes palavras, reconhecer as várias alterações sofridas:

1. credere > creer > crer
a) b) c)
2. ^{elamare}clarame > clamar > chamar
a) b) c)
3. persona > persõa > pessoa > pessoa
a) b)
c) d)
4. verdere > veer > ver
a) b) c)
5. pede > pee > pé
a) b) c)

06. Estabelecer a correspondência entre as colunas de acordo com as transformações sofridas pelas palavras em sua evolução:

- | | |
|----------------|---------------------------|
| (1) aférese | () idololatra > idólatra |
| (2) síncope | () mare > mar |
| (3) apócope | () semper > sempre |
| (4) haplologia | () enamorar > namorar |
| (5) metátese | () malu > mao > mau |

07. Relacione os casos de transformação de fonemas aos exemplos dados:

- | | |
|---------------------|--------------------|
| (1) vocalização | () assi > assim |
| (2) consonantização | () beento > bento |

- | | |
|--------------------|----------------------|
| (3) crase | () bona > bõa > boa |
| (4) nasalização | () Iesus > Jesus |
| (5) desnasalização | () nocte > noite |
| (6) sonorização | () venio > venho |
| (7) palatalização | () lupu > lobo |

08. Relacione os casos de desenvolvimento de fonemas aos exemplos dados:

- | | |
|--------------|------------------------|
| (1) prótese | () foresta > floresta |
| (2) epêntese | () spiritu > espírito |
| (3) paragoge | () i > aí |
| | () gran > grande |
| | () sa > sua |
| | () dêś > desde |

09. Relacione os casos de desaparecimento de fonemas aos exemplos dados:

- | | |
|----------------|-------------------------|
| (1) aférese | () mare > mar |
| (2) síncope | () legale > legal |
| (3) apócope | () bondadoso > bondoso |
| (4) haplologia | () amavioso > mavioso |
| | () male > mal |
| | () homenagem > menage |
| | () malu > mau |

10. Que são formas divergentes?

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 3

Estágio II

Texto I

Transforma-se o amador na cousa amada,
Por virtude do muito imaginar;
Não tenho logo mais que desejo,
Pois em mim tenho a parte desejada.

Se nela está a minha alma transformada,
Que mais deseja o corpo de alcançar?
Em si somente pode descansar,
Pois consigo tal alma está liada.

Mas esta linda e pura semidéia,
Que, como o acidente em seu sujeito,
Assim com a alma minha se conforma,

Está no pensamento como idéia;
E o vivo e puro amor de que sou feito,
Como a matéria simples busca a forma.

(Camões)

Texto II

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança;
Todo mundo é composto de mudança;
Tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança;
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem se algum houve, as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
Que já coberto foi de neve fria,
E em mim converte em choro o doce canto.

E, agora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía.

(Camões)

Faça uma leitura analítica dos poemas. Considere os aspectos teóricos estudados no classicismo português. Para isso, você deve recorrer aos textos de Abdala Júnior e Maria Aparecida Paschoalin.

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR PÚBLICA

MINUTA DE AVALIAÇÃO

PROFESSOR 4

PERÍODO:
ALUNO (A):

1. (UFMT-MT)

Terezinha

O primeiro me chegou
Como quem vem do florista
Trouxe um bicho de pelúcia
Trouxe um broche de ametista
Me contou suas viagens
E as vantagens que ele tinha
Me mostrou o seu relógio
Me chamava de rainha
Me encontrou tão desarmada
Que tocou meu coração
Mas não me negava nada
E assustada eu disse não.

O segundo me chegou
Como quem chega do bar
Trouxe um litro de aguardente
Tão amarga de tragar
Indagou o meu passado
E cheirou minha comida

Vasculhou minha gaveta
Me chamava de perdida
Me encontrou tão desarmada
Que arranhou meu coração
Mas não me entregava nada
E assustada eu disse não.

O terceiro me chegou
Como quem chega do nada
Ele não me trouxe nada
Também nada perguntou
Mal sei como ele se chama
Mas entendo o que ele quer
Se deitou na minha cama
E me chama de mulher
Foi chegando sorrateiro
E antes que eu dissesse não
Se instalou feito posseiro
Dentro do meu coração.

(Chico Buarque. *Letra e música*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.)

Da leitura do poema, pode-se afirmar:

- É uma narrativa envolvendo três personagens: os pretendentes de Terezinha.
 - O poema enfatiza a simultaneidade dos relacionamentos de Terezinha com seus pretendentes num tempo passado.
 - Cada pretendente tratava Terezinha de modo diferente, mas nenhum a via simplesmente como mulher.
 - A narradora revela-se uma mulher ingênua e recatada, à espera do amor que a complete.
 - A ação dos pretendentes, por revelar seu perfil psicológico, torna desnecessária a descrição física.
2. (ENEM) As dimensões continentais do Brasil são objeto de reflexões expressas em diferentes linguagens. Esse tema aparece no seguinte poema:

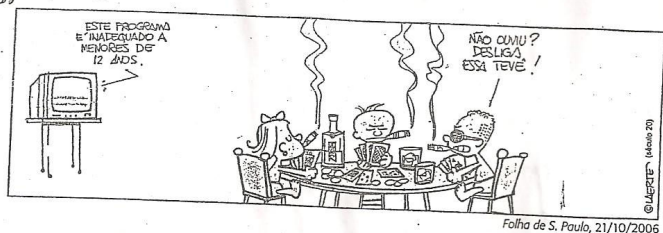
"(...)
Que importa que uns falem mole descansado
Que os cariocas arranhem os erres na garganta
Que os capixabas e paroaas escancarem as vogais?
Que tem se o quinhentos réis meridional
Vira cinco tostões do Rio pro Norte?
Junto formamos este assombro de misérias e grandezas,
Brasil, nome de vegetal! (...)"

(Mário de Andrade. *Poesias completas*. 6. ed. São Paulo: Martins Editora, 1980.)

O texto poético ora reproduzido trata das diferenças brasileiras no âmbito:

- étnico e religioso.
- linguístico e econômico.
- racial e folclórico.
- histórico e geográfico.
- literário e popular.

3. (PUC-SP)



Folha de S. Paulo, 21/10/2006

Segundo o dicionarista Antônio Houaiss, charge é desenho humorístico, com ou sem legenda ou balão, geralmente veiculado pela imprensa e tendo por tema algum acontecimento atual, que comporta crítica e focaliza, por meio de caricatura, uma ou mais personagens envolvidas.

No caso da charge acima, a crítica que ela comporta é dirigida:

- à formalidade da mensagem veiculada na televisão: "Este programa é inadequado para menores de 12 anos".
- à rispidez do garoto que não usa palavras polidas para pedir o desligamento da televisão: "Não ouviu? Desliga essa TV".
- ao pouco domínio da norma padrão culta das crianças, pois o garoto usa "ouviu" (= 3ª pessoa do singular) ao lado de "Desliga!" (= 2ª pessoa do singular).
- à exposição gratuita da marca de charuto e do uísque que as crianças consomem, facilmente perceptível pelo desenho.
- à falha na educação das crianças que, longe daqueles que podem educá-las, precocemente jogam, bebem e fumam.

(UFAC-AC) Leia o texto para responder às questões de 4 a 8.

Mais ativos, mais esportos

Novas pesquisas sugerem que a prática regular de exercícios estimula a multiplicação de neurônios e favorece a aprendizagem

O cérebro de quem pratica atividade física regularmente funciona melhor. Os atletas e os profissionais de educação física dizem isso há muito tempo. Pela primeira vez, porém, os cientistas conseguiram reunir um conjunto de evidências para sustentar a afirmação que antes parecia ser apenas um recurso para manter os alunos estimulados. Com ajuda de imagens de ressonância magnética, os pesquisadores conseguiram determinar o que acontece no cérebro de quem malha. Concluíram que fazer exercício uma hora por dia, pelo menos três vezes por semana, estimula a produção de neurônios e favorece a aprendizagem. Em outras palavras, quem se exercita fica mais esperto.

Cientistas da Universidade de Colúmbia e do Instituto de Pesquisa Salk, nos Estados Unidos, submeteram um grupo de voluntários a essa rotina de malhação durante três meses. Concluíram que a prática dobrou o fluxo de sangue no cérebro e provocou o nascimento de novas células no hipocampo, a área relacionada com a memória e com a capacidade de aprendizagem.

Para investigar esse fenômeno, os pesquisadores da Universidade Estadual de Campinas decidiram analisar a cabeça dos judocas profissionais. O cérebro deles foi comparado com o de indivíduos sedentários pelo educador físico Wantuir Jacini, sob a orientação do neurologista Li Li Min. Imagens de ressonância magnética revelaram que os atletas possuíam maior quantidade de massa cinzenta em áreas ligadas ao desenvolvimento motor e à concentração.

(Revista Época, 5/11/2007, p. 128.)

4. As evidências reunidas pelos cientistas indicam que:

- os profissionais de educação física supervalorizam o benefício do exercício físico.
- os profissionais de educação física exageram na intensidade do exercício físico.
- exercício físico é benéfico apenas para atletas e judocas.
- não há diferença entre o cérebro de quem malha e de quem não malha.
- exercício físico regular favorece a um melhor funcionamento do cérebro.

5. Os estudos realizados nos Estados Unidos foram realizados com um grupo de:

- desportistas amadores
- judocas
- profissionais de educação física
- voluntários
- alunos estimulados

6. Os estudos nos Estados Unidos e na Universidade Estadual de Campinas constataram o seguinte:
- os benefícios do exercício físico foram mais evidentes em alunos estimulados, pois a motivação é fundamental nesse caso.
 - os exercícios estimulam a produção de neurônios que resultam da aprendizagem com o aumento do fluxo de sangue.
 - o nascimento de novas células na área relacionada com a memória e com a capacidade de aprendizagem.
 - mais massa cinzenta no cérebro dos judocas e maior desenvolvimento motor nos sedentários.
 - maior poder de concentração nos sedentários, pois eram capazes de ficar mais tempo parados.
7. A forma pronominal isso (primeiro parágrafo) retoma a seguinte parte do texto:
- o cérebro de quem pratica atividade física regularmente.
 - atividade física.
 - quem pratica atividade física regularmente funciona melhor.
 - o cérebro de quem pratica atividade física regularmente funciona melhor.
 - os atletas e profissionais de educação física.
8. O sintagma nominal os atletas (no último parágrafo) se refere a:
- os atletas (mencionados no primeiro parágrafo).
 - os atletas e profissionais de educação física.
 - alunos estimulados.
 - um grupo de voluntários.
 - judocas profissionais.

(UEM-PR) Texto para as questões 9 e 10.



9. Assinale a alternativa incorreta quanto ao emprego dos elementos linguísticos utilizados nas duas tirinhas.
- A expressão "parabéns" denota ironia.
 - A forma verbal "ensine" se encontra no modo imperativo.
 - A expressão "agora" é empregada como delimitadora de tempo anterior e posterior.
 - A expressão "de duas uma" introduz um ultimato.
 - O conectivo "ou", empregado duas vezes, expressa condição.
10. Assinale a alternativa incorreta quanto ao que se pode inferir da leitura das tirinhas.
- Mafalda toma sopa com frequência e a contragosto.
 - Mafalda entende que os assuntos importantes são alheios às relações familiares.
 - Mafalda vê os deveres de casa como uma obrigação inútil.
 - Mafalda, ao contrário do que escreve, não é mimada pela mãe.
 - Mafalda imagina que a professora tenha uma relação hipócrita com a própria mãe.