

MADGE DE MENDONÇA SCHULER

**SABERES E FAZERES DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR: PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM – “OS NÓS, DESATANDO OS NÓS,
CONSTRUINDO LAÇOS”**

Orientadora: Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

MADGE DE MENDONÇA SCHULER

**SABERES E FAZERES DOCENTES DO ENSINO
SUPERIOR: PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA
APRENDIZAGEM – “OS NÓS, DESATANDO OS NÓS,
CONSTRUINDO LAÇOS”**

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

Orientadora: Prof^a Doutora Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

Co-orientador: Prof. Doutor Óscar Conceição de Sousa

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias

Instituto de Educação

Lisboa

2014

É urgente que aprendamos a dar significado ao que nos propomos, a acreditar nas nossas competências, na nossa capacidade de idealizar, criar e concretizar o inesperado, mesmo sabendo dos acertos e erros que todos nós somos passíveis de cometer.

É fundamental ter sonhos, pois sem eles nossas vidas não teriam sentido, mais importante, ainda, é lutar, "brigar" conosco mesmo para a sua realização, pois só assim nos tornaremos concretos, vivos e atuantes.

É gratificante a descoberta de valores culturais, sociais, acadêmico, político, e éticos através do conhecimento construído, dos saberes adquiridos ao longo das nossas vidas desde a infância, passando pela adolescência, na fase adulta e na velhice, pois estamos sempre e para sempre em processo de construção.

É imensurável o estar convivendo com pessoas que nos ajudam, nos compreendem, nos amam e, quando necessário, nos convocam a refletir sobre algum momento de fraqueza, de desespero, de desilusão, de decepção para que tenhamos forças

o suficiente para superar o inesperado, o indesejado, pois apesar das dificuldades, de alguns momentos não muito agradáveis, nós conseguimos ultrapassar os obstáculos. SOMOS VITORIOSOS!!!!!!!!!! E ASSIM CONTINUAREMOS A SER.

(Madge Schuler)

Dedico essa dissertação à luz divina do Pai Todo Poderoso e generoso, mediador do amor infinito para todos os seres vivos desse imenso planeta Terra, nossa casa e mãe.

A luz do nosso Pai eterno que transborda em nossas vidas forças para lutar, capacidade e competência para construir novos conhecimentos capazes de transformar a humanidade.

Ao meu pai, saudades eternas, por todo carinho, dedicação e seu amor infinito. Nossas vidas foram vividas como se fossemos um único ser com cumplicidade, carinho, afeto e união. Dedico à sua vida que não se foi, apenas está em outro plano.

A minha mãe que sempre lutou para que a minha formação escolar e acadêmica fosse marcada pelo sucesso. Obrigada por ter acreditado em mim.

Às minhas irmãs, em especial meu irmão Frederico e minha cunhada Fabiana pelo presente de Deus, o meu sobrinho Luca.

Aos meus filhos, Arisinho, Artur e Cinthia. Meus netos, Clara, Caio e Diana, razão maior da minha vida. Sem eles nada teria sentido. Meu amor, carinho e dedicação são incondicionais.

Aos meus amigos e parceiros de trabalho pelo estímulo e acreditar em mim, João Murilo, Silvânia Ataíde, Ronaldo Santos, Jacyra Bezerra, Vitória Amorim, Rubenita.

A todos os seres vivos, que no percurso das suas vidas, não conseguiram ou não foram agraciados com essa grande e significativa experiência de vida pessoal e profissional, ainda, àqueles que, por algum motivo pessoal, não compreenderam a importância desse estudo.

AGRADECIMENTOS

Todo agradecimento e glória ao Deus Pai de toda a humanidade por ter me compreendido nos meus momentos de incertezas, de aflição e inquietude, mostrando-me o caminho a ser trilhado para minimizar esse momento. Pela força espiritual que me fortaleceu e me fez acreditar que tudo é possível quando merecemos e queremos.

À Professora Doutora Maria das Graças Ataíde de Almeida, minha orientadora e mãe durante a construção dessa dissertação. Por ter acreditado em mim, pelo carinho, paciência e dedicação incondicional. Pelas palavras sábias, pela sua bravura, exemplo para todos nós, orientandos e orientandas, por ter me acolhido com carinho, amor, confiança, competência e segurança no momento do desenvolvimento dessa dissertação. Por me permitir um laço de confiança, de afetividade, de ser meu porto seguro nos momentos de desespero. Agradecer é muito pouco diante da sua grandeza humana.

Ao professor Doutor Ósca Conceição Sousa por me ter concedido o prazer de tê-lo como meu co-orientador, toda a minha gratidão e apreço.

As diretoras da Faculdade São Miguel e Focca, Doutora Antonieta Chiappetta por todo apoio que me tem dado, por ter me aceito como profissional da sua instituição e acreditado na minha integridade, toda gratidão e respeito. Doutora Manoelita Chiappetta com grande carinho e admiração, por ter concedido o espaço das IES para a realização desse estudo, pelo carinho e atenção que sempre me dedicou e a todos os que fazem parte dessa grande família nos tornando cada vez mais fortes e vencedores.

Aos coordenadores que contribuíram para que as entrevistas fossem realizadas, pois sem eles não seria possível concluir a análise qualitativa. Em especial a coordenadora Ângela Vieira, professora Gardênia e Dênio Paixão pela disponibilidade durante a aplicação dos questionários junto aos alunos e professores dos cursos ao quais coordenam.

Ao estatístico professor Alessandro Henrique, por sua colaboração na análise dos dados quantitativos através dos softwares EPI INFO e SPSS, pela sua acolhida e paciência ao me receber, por ter oportunizado um momento de diálogo e sua contribuição na análise dos dados dessa dissertação.

A imensurável contribuição da Universidade Lusófona sobre os conhecimentos acadêmicos ministrados pelos professores do curso de mestrado, pela oportunidade única dessa convivência e pela oportunização da dialogicidade durante os ensinamentos nesse

mestrado, em especial, Professor Doutor Antônio Teodoro, Professora Doutora Gisélia Felício, Professora Doutora Ana Benavente e os demais professores.

À Universidade Lusófona de Tecnologias e Humanidades, pela oportunidade de realização do curso de mestrado.

Aos colegas de turma, pela partilha dos saberes, pelo ombro amigo nos momentos de incertezas, na compreensão e entendimento que somos diferentes nas nossas especificidades e na igualdade quanto ao respeito nas dificuldades, limitações de alguns, na ausência prematura de alguns do curso que nos fez conviver com a tristeza, no silêncio oportuno, na paciência ao ajudar aos que apresentaram alto nível de dificuldade de aprendizagem, pelas amizades que permaneceram.

A todos os professores, e alunos que participaram desta investigação. Todo o meu apreço, pois sem eles não teria concluído esta dissertação.

À minha família, em especial meu esposo Aristófanis Schuler, que esteve sempre ao meu lado, encorajando e acreditando na minha competência.

Aos meus filhos, Arisinho, Artur e Cinthia, que entenderam meus momentos de solidão. Aos meus netos, Clara, Caio e Diana que ainda não conseguem entender minha ausência nesse momento.

A minha querida nora Maíra Braga pela sua contribuição afetiva e carinho. Ana querida nora, obrigada pela força e confiança no meu desenvolvimento dessa dissertação.

A amiga Zilene pela força, estímulo, pela sua energia positiva, por partilhar a alegria desse momento único e acreditar em mim. A Elizabete Braga, companheira e grande amiga, por ter compartilhado mais essa etapa da minha vida profissional e acadêmica, todo o meu carinho e admiração.

Aos meus amigos, em especial João Murilo, Ronaldo Santos e Silvânia Ataíde, que não me deixaram interromper essa caminhada, pelo apoio incondicional, pelo carinho, pela paciência e compreensão, e por estarem compartilhando dos meus sonhos.

Aos que não valorizaram essa vivência acadêmica me fazendo críticas negativas e considerando-me “louca”, pois sem essa postura não conseguiria realizar esse estudo com firmeza, entusiasmo, criatividade, competência e, acima de tudo, entender que existem

peessoas que não se dão ao direito de lidar com desafios, força de vontade e coragem para enfrentar o desconhecido.

Obrigada por me tornarem mais forte, confiante e feliz, pois a caminhada foi árdua e somente os fortes e corajosos conseguem alcançar esse nível da academia.

RESUMO

SCHULER, Madge de Mendonça (2014). SABERES E FAZERES DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – “Os nós, desatando os nós, construindo laços”. Lisboa, 270 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

O processo de avaliação perpassa todas as ações que realizamos em nosso cotidiano, e na avaliação da aprendizagem no ensino superior, compreende-se que a prática pedagógica assume um caráter particular e indispensável no âmbito da construção de conhecimentos que certificam a aquisição de saberes, competências e habilidades do aluno capaz de refletir sobre o seu papel na transformação da comunidade, na sociedade e no mundo. A partir do processo metodológico e didático possibilita-se a aprendizagem do aluno para atuar de modo significativo na sua formação. A avaliação da aprendizagem é ato complexo, inacabado, contextualizado pela dinâmica da didática e da metodologia. Buscou-se compreender as concepções dos professores sobre a avaliação, os saberes necessários, o avaliar, o seu papel no ensino superior, formação contínua e prática pedagógica. Tem como objetivo geral analisar as concepções dos coordenadores, professores e alunos sobre avaliação da aprendizagem no ensino superior. Os específicos pretendem conhecer as concepções da avaliação da aprendizagem no ensino superior e a relação com a prática avaliativa e formação docente; conhecer as concepções dos professores acerca dos saberes da avaliação; comparar concepções dos professores, coordenadores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. A metodologia aplicada foi a qualiquanti, a partir de entrevista com os coordenadores e questionário com professores, alunos ingressantes e alunos concluintes. A análise e discussão dos dados tiveram como base teórica a linha da Análise do Discurso como técnica utilizada para obtenção dos resultados dos dados qualitativos e o SPSS para os dados quantitativos.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem. Saberes Docentes da Prática Pedagógica. Papel do Professor no Ensino Superior. Formação Discursiva.

ABSTRACT

SCHULER, Madge de Mendonça (2014). SABERES E FAZERES DOCENTES DO ENSINO SUPERIOR: PROCESSO DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM – “Os nós, desatando os nós, construindo laços”. Lisboa, 270 fls. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação) - Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação, ULHT.

The learning evaluation process passes through all actions we take in our daily lives. Thus, in the learning assessment in higher education, it is understood that the pedagogical practice has a particular character, and it is very important for the knowledge building which certifies its own acquisition, competencies, and abilities of the students capable to reflect on their role in the transformation of the community, society and world. The methodological and didactic process to learning enables the students to act significantly in their education path. The evaluation process is a complex, and unfinished act. It's contextualized by the dynamics of teaching and its methodology. We sought to understand the professors' conceptions about the following topics: evaluation; the knowledge needed to evaluate; their role in higher education; continuing education; and pedagogical practice. Therefore, this work has as main objective to analyze the conceptions of coordinators, professors, and students about learning assessment in higher education. The specific ones intend to investigate the conceptions of learning assessment in higher education and the relationship with the evaluative practice, and the teacher training; investigate the professors' conceptions of knowledge about evaluation; compare conceptions of professors, coordinators, and students on the assessment of learning in higher education. The methodology applied is called *qualiquanti*, it's based on interviews with coordinators and questionnaires for professors, freshman, and graduating students. The analysis and discussion of the data had as its theoretical basis the Discourse Analysis, as well as the technique used to obtain the results of the qualitative data and SPSS for the quantitative data.

Keywords: Learning Evaluation. Teachers' Knowledge of Teaching Practice. Teacher's Role in Higher Education. Discursive Formation.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AD	Análise do Discurso
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social de Olinda
ED	Excertos de Depoimentos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FD	Formação Discursiva
FLIPORTO	Festa Literária Internacional de Pernambuco
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ISCTE	Instituto de Educação da Universidade de Lisboa - Portugal
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
OPET	Organização Paranaense de Ensino Técnico
Pas	Projeto de Aprendizagem
PIB	Produto Interno Bruto
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SPSS	Statistical Packet for the Social Science
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UBE	União Brasileira dos Escritores
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UEM	Universidade Estadual de Maringá
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UnB	Universidade de Brasília
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UP	Universidade do Porto
WWW	World Wide Web
ZEPEC	Zonas Especiais de Proteção Cultura e Urbanística

UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
MPP	Metodologia do Planejamento Participativo
DARF	Visão clara das competências e habilidades necessárias para cada função; estabelecimento dos níveis requeridos em cada habilidade/competência de acordo com a função; atribuição de pesos diferenciados para habilidades mais importantes dentro de uma função.
PADES	Programa de Apoio à Docência do Ensino Superior – UFPE.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO.....	17
CAPÍTULO I- Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior.....	30
1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR.....	31
1.1. Conceções sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior	31
CAPÍTULO II- Saberes e Fazeres dos Professores do Ensino Superior Sobre a Avaliação da Aprendizagem.....	56
2. SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM	57
2.1. Conceções sobre os saberes dos professores, da sua prática em sala de aula e sua formação contínua	57
CAPÍTULO III- Perfil e Formação do Professor do Ensino Superior.....	80
3. PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR.....	81
CAPÍTULO IV- A Trajetória Metodológica	91
4. OBJETIVOS	92
4.1. Geral	92
4.1.1. Específicos	92
4.2. Metodologia	92
4.2.1. Tipo de Pesquisa.....	93
4.3. Hipótese.....	94
4.4.Tipo de Estudo	95
4.5. Locus da Pesquisa	96
4.6. Sujeitos da Investigação	99
4.7. Instrumentos da Investigação.....	100
4.7.1. Questionário	100
4.8. PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO.....	101
CAPÍTULO V- Procedimento da Análise dos Dados Coletados	104
5. - Procedimento da Análise dos Dados Coletados	105
5.1. Formação Discursiva (FD) - Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem no ensino superior.....	109
REFERÊNCIAS	182
ANEXOS.....	I
ANEXO I.....	II
ANEXO II	IV
ANEXO III	VI

ANEXO IV.....	XV
ANEXO V.....	XXV
ANEXO VI.....	XXXVIII
ANEXO VII.....	XLVII
ANEXO VIII.....	LVIII
ANEXO IX.....	LXVII
ANEXO X.....	LXXII
APÊNDICES.....	LXXXII
APÊNDICE I	LXXXIII
APÊNDICE II	LXXXIV
APÊNDICE III	LXXXIV
APÊNDICE IV	LXXXV
APENDICE V.....	LXXXIX

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1.	Distribuição tabular da identificação profissional dos Coordenadores.....	106
Quadro 2.	Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos coordenadores	108
Quadro 3.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior”	110
Quadro 4.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “conhecimento acerca dos saberes	114
Quadro 5.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Papel do professor do ensino superior.....	118
Quadro 6.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Formação Contínua”	122
Quadro 7.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD Conhecimento acerca da Prática Pedagógica	126
Quadro 8.	Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Instrumento de avaliação	129
Quadro 9.	FD de cada CO para identificação do perfil de cada entrevistado.....	132
Quadro 10.	Distribuição tabular da identificação profissional dos alunos ingressantes	140
Quadro 11.	Distribuição tabular da identificação profissional dos alunos concluintes ..	141
Quadro 12.	Distribuição tabular da identificação profissional dos professores	142

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1.	Distribuição do perfil dos professores avaliados.	143
Tabela 2.	Distribuição da percepção dos professores acerca da avaliação do conhecimento dos alunos	146
Tabela 3.	Distribuição do sexo e faixa etária segundo a situação acadêmica dos alunos.	151
Tabela 4.	Distribuição do perfil escolar dos alunos avaliados, segundo a situação acadêmica.	153
Tabela 5.	Distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação acadêmica.....	156
Tabela 6.	Distribuição da percepção alunos acerca da avaliação, segundo a situação acadêmica.	161
Tabela 7.	Distribuição da percepção dos alunos do gênero, segundo a situação acadêmica.	167
Tabela 8.	Distribuição das disciplinas em que os alunos têm mais dificuldade.....	168
Tabela 9.	Distribuição das áreas das disciplinas com maior dificuldade segundo o grupo de classificação do aluno.....	169
Tabela 10.	Distribuição das disciplinas em que os alunos reprovam segundo a classificação dos alunos.	170
Tabela 11.	Distribuição nas áreas das disciplinas mais reprovadas segundo a classificação do aluno.....	171
Tabela 12.	Concepção dos ingressantes, concluintes e professores sobre a avaliação da aprendizagem.	172

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Distribuição dos professores segundo o gênero.	144
Gráfico 2.	Distribuição dos professores segundo a faixa etária.	144
Gráfico 3.	Distribuição dos professores segundo o tempo de formação.	145
Gráfico 4.	Distribuição dos professores segundo o tempo de função.	145
Gráfico 5.	Distribuição da forma que é avaliado o conhecimento dos alunos.	147
Gráfico 6.	Distribuição dos instrumentos de avaliação utilizados.	148
Gráfico 7.	Distribuição das observações feitas na avaliação dos alunos.	148
Gráfico 8.	Distribuição da forma que é quantificada a avaliação de aprendizagem.	149
Gráfico 9.	Distribuição dos critérios em relação às notas.	149
Gráfico 10.	Distribuição da percepção dos professores acerca da relação da avaliação e a sociedade.	150
Gráfico 11.	Distribuição da percepção do professor acerca da relação dos valores e as notas obtidas.	150
Gráfico 12.	Distribuição do sexo dos alunos segundo a situação do acadêmico.	151
Gráfico 13.	Distribuição da faixa etária dos alunos segundo a situação acadêmica.	152
Gráfico 14.	Distribuição do período de estudo do aluno, segundo a situação acadêmica.	154
Gráfico 15.	Distribuição da repetência, segundo a situação acadêmica.	154
Gráfico 17.	Distribuição da concepção dos alunos sobre o que é estar no ensino superior, segundo a situação acadêmica.	155
Gráfico 18.	Distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação acadêmica.	158
Gráfico 19.	Distribuição da percepção dos alunos acerca do conhecimento satisfatório sobre os conteúdos das suas disciplinas.	158
Gráfico 20.	Distribuição da percepção dos alunos acerca da prática relacionada aos conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tornando a aprendizagem significativa.	159
Gráfico 21.	Distribuição da percepção dos alunos acerca das aulas ministradas pelos/as seus/suas professores/as.	159
Gráfico 22.	Distribuição da percepção do aluno acerca da avaliação, segundo a situação acadêmica.	162
Gráfico 23.	Distribuição do sentimento do aluno após a aplicação do instrumento de avaliação, segundo a situação acadêmica.	163
Gráfico 24.	Distribuição da percepção do aluno acerca dos instrumentos de avaliação, segundo a situação acadêmica.	163

Gráfico 25. Distribuição da concepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem dos/as seus/as professores/as, segundo a situação académica.	164
Gráfico 26. Distribuição da percepção dos alunos acerca da coerência dos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, segundo a situação académica.	164
Gráfico 27. Distribuição da percepção do aluno acerca da avaliação, segundo a situação académica.	165
Gráfico 28. Distribuição do sentimento do aluno após a aplicação do instrumento de avaliação, segundo a situação académica.	165
Gráfico 30. Distribuição da concepção dos alunos sobre avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as, segundo a situação académica.	166
Gráfico 31. Distribuição da percepção dos alunos acerca da coerência dos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, segundo a situação Académica.	167
Gráfico 32. Representação gráfica da distribuição das áreas das disciplinas mais difíceis segundo o grupo de classificação do aluno.	169
Gráfico 33. Representação gráfica da distribuição nas áreas das disciplinas mais reprovadas segundo o grupo de classificação do aluno.	171

INTRODUÇÃO

Para a construção dessa dissertação elegemos enquanto fio condutor as concepções e os saberes da avaliação da aprendizagem no ensino superior. A opção pelo estudo da avaliação da aprendizagem no ensino superior e dos saberes docentes sobre a prática pedagógica na sala de aula do ensino superior foi motivada pela minha vivência com essa temática desde a década de 70 quando era professora dos alunos do ensino fundamental nas séries iniciais, em escola privada e confessional na cidade de Recife.

Essa década estava marcada pelo movimento da Ditadura Militar e existiam grandes restrições na área educacional, principalmente quando se tratava dos conteúdos disciplinares (a grade curricular), nomenclatura tendenciosa que oculta o verdadeiro sentido dessa chamada grade, podendo compreendê-la enquanto disciplinas aprisionadas a um padrão extremamente ditador e, ao mesmo tempo, regulador das atividades, do ensino e da aprendizagem, restrito a uma metodologia e didática que não permitia a liberdade de criação, de transformação, expressão e da formação profissional.

Após a década de 80 a temática educacional retorna ao cenário das investigações científicas, através de seminários, congressos, mesas redondas e debates sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, oportunizando a reflexividade crítica na formação contínua dos alunos e professores, no âmbito nacional e mundial contemporâneo das sociedades que primam pelos princípios democráticos, com relevância significativa na aquisição da autonomia e dos princípios da qualidade de vida de todos os seres humanos para que se possa intervir com competência no desenvolvimento da comunidade, da sociedade e do país, com responsabilidade social, para que todos os cidadãos se apropriem, de modo decisório, no sentido de atuar, com propriedade e competências, na resolução de problemas, sejam no âmbito da comunidade, da sociedade local, regional, nacional ou planetária.

A avaliação da aprendizagem no ensino superior perdurou por várias décadas mantendo concepções de um processo punitivo, excludente e como instrumento único de medida, delegando ao professor a transmissão de conhecimento e ao aluno, um expectador passivo em detrimento da construção de conhecimento significativo, na construção dos seus saberes e no desenvolvimento das competências necessárias para o seu crescimento pessoal e profissional. Esse modelo de avaliação necessita ser repensado, priorizando o conhecimento da sociedade, do aluno e do professor enquanto aprendentes humanos e detentores de cultura diversas.

Nessa perspectiva, vários estudiosos, voltados para a avaliação da aprendizagem, trabalharam no sentido de ampliar os conhecimentos necessários para o exercício da prática

pedagógica avaliativa, para tornar esse momento em prática significativa e veículo de desenvolvimento de competências para que o aluno alcance um nível relevante de conhecimento capaz de torná-lo um formador de opinião e transformador da realidade educacional em que está inserido.

Todo esse legado teórico perpassa pelo processo da avaliação da aprendizagem, da formação contínua e da prática pedagógica, a partir da sua proposta sobre aprendizagem enquanto princípios epistemológicos, consolidados através do desafio, da libertação e da autonomia.

Verifica-se que a avaliação da aprendizagem, no ensino superior, ainda tem carência de critérios que perpassam pelo processo do ensino e da aprendizagem, enquanto desenvolvimento de uma formação que conduza o aluno e o professor ao entendimento de que, esse processo precisa estar diretamente sintonizado com a concepção humana e formativa.

Nessa perspectiva, estudiosos sobre a temática da avaliação da aprendizagem no ensino superior, dos saberes necessários sobre essa prática pedagógica em sala de aula, através do conhecimento da didática, da metodologia e do papel do professor no ensino superior tem contribuído para o avanço desse processo, tornando-o mais eficaz e atualizado aos novos procedimentos necessários à prática pedagógica da avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Diante desse contexto, impossível relegar a avaliação da aprendizagem no ensino superior, do futuro profissional da educação, priorizando a formação contínua do aluno, com foco na apreensão das concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, dos saberes necessários ao exercício da prática pedagógica avaliativa, para que possa, com uma formação sólida, reflexiva e criativa, favorecer o desenvolvimento de habilidades e competências, para que o profissional da educação possa atuar no mercado com eficácia e eficiência para promover mudanças significativas na comunidade em que está inserido, na sociedade e no mundo, pois:

“Não existe na profissão da docência um caminho único de formação. O professor se constitui, mesmo antes da sua formação inicial, no que diz respeito, entre outras coisas, à vivência diária dos espaços de ensino-aprendizagem formais e informais. O professor, esteve imerso na escola, como aluno, e observou de forma intensa maneiras de estar e de agir de outros professores. O contato com os outros, consigo, com as estruturas escolares propicia escolhas, abandonos, encontros, reencontros”. (Alvarenga & Teodoro, 2009, p. 119).

Busca-se entender em Alvarenga e Teodoro (2009, p. 123) o caminho a ser caminhado pelo professor, que independe da construção de objetivos claros, pois são sinuosos, envoltos em complexidade que são construídas no cotidiano. Que o ato da docência insere-se na perspectiva da dialética, num movimento de construção e

desconstrução, inerentes ao processo de avaliação da aprendizagem enquanto possibilidade de uma nova ressignificação dos conhecimentos em construção e nos já construídos. Entendem que, na dinâmica do processo da aprendizagem, o aluno se depara com um estado de ida e volta. Na ida ele constrói os conhecimentos aplicados no instrumento de avaliação e, em alguns casos depara-se com a necessidade de voltar e entrar em estado de reflexão para a ressignificação dos saberes e redirecionar-se a uma nova sistematização dos conhecimentos.

Na concepção de Perrenoud (1999, p. 6) existe outro fator que intervém diretamente no processo de avaliação da aprendizagem e da prática avaliativa do professor a partir das novas tecnologias, na renovação curricular e nos avanços das concepções das práticas pedagógicas que interferem diretamente na atuação dos professores, mesmo que de modo sucinto, pois está atrelada ao progresso das técnicas avaliativas que dependem diretamente da relação com o processo educativo envolto a uma “trama” estabilizada, cujas condições para o desenvolvimento das suas atividades profissionais, aplicadas pela cultura desses atores, se acomodam em meras rotinas.

“É por isso que a evolução dos problemas e dos contextos sociais não se traduz *ipso facto* por uma evolução das práticas pedagógicas” (Perrenoud, 1999 p.7). Numa perspectiva metafórica o autor nos possibilita compreender a grande dificuldade da evolução do sistema educacional que interfere em todas as atividades e funções dos que fazem parte desse segmento. Assim nos mostra que:

“Um viajante que voltasse à vida depois de um século de hibernação veria a cidade, a indústria, os transportes, a alimentação, a agricultura, as comunicações de massa, os costumes, a medicina e as atividades domésticas consideravelmente mudadas. Entrando numa escola, ao acaso, encontraria uma sala de aula, um quadro-negro e um professor dirigindo-se a um grupo de alunos. Sem dúvida, o professor não estaria mais de “sobrecasaca” ou de avental. Os alunos não estariam mais de uniformes ou de tamancos. O professor teria descido de sua cátedra e o visitante acharia alunos impertinetes demais. Uma vez começada a aula, talvez ele percebesse alguns traços de uma pedagogia mais interativa e construtivista, de uma relação mais calorosa ou igualitária do que na sua época. Mas, aos seus olhos, não haveria nenhuma dúvida de que encontrava-se em uma escola” (Perrenoud, 1999, p.6).

A partir desse olhar metafórico de Perrenoud (1999), podemos compreender o quanto é relevante uma investigação sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, no âmbito dos saberes dos docentes e da sua prática pedagógica.

Nesse contexto, verifica-se que a temática da avaliação da aprendizagem no ensino superior passa a ser alvo de questionamentos e inquietações no meio acadêmico, no cenário político, no contexto social e nas linhas de pesquisa, no formato de teses e dissertações, destacando-se entre outras: Almeida (2012, ISCTE): Desenvolvimento Profissional do Ensino Superior – Contributos para a Compreensão do Desenvolvimento

Profissional dos Docentes que Actuam na Formação Inicial de Professores; Gonzaga (2009, PUC)– Campinas: O processo de Ensino e Aprendizagem nos cursos de formação docente: um caminho de encantos e desencantos; Bortoletto (2009, PUC) - Campinas: Formação Continuada para docentes no Ensino Superior: análise de um Programa; Barbosa (2009, UEL), Dimensão Humana da Formação Docente: um estudo a partir de documentos de curso de Licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos; Crivari (2010 PUC) - Campinas: História de Professores de Artes Visuais: um rememorar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente; Jurkevicz (2010, UEL): Avaliação da Aprendizagem e Formação do Profissional de Relações Públicas: um estudo utilizando a metodologia da problematização; Barbosa (2011, UFRGS): Avaliação da Aprendizagem na Formação de Professores: teoria e prática em questão; Pinto, (2011 PUC); Educação Profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências.

Almeida (2012), o estudo apresenta-se a partir de resultado da escassez de estudos envolvendo professores do ensino superior no sentido da sua atuação enquanto responsáveis pela formação inicial de professores e o desenvolvimento profissional. O objetivo principal foi contribuir para compreender os procedimentos no âmbito do desenvolvimento profissional dos professores sobre a sua prática profissional, dando especial atenção aos componentes da sua docência e sua formação para garantir um melhor desempenho das aprendizagens do professor, do aluno e da instituição. Procurou analisar quais as concepções da sua profissão nas diversas fases do desenvolvimento e seus valores no âmbito da sua profissão de professor e suas inquietudes. Fez opção por uma metodologia qualitativa com variadas formas para a análise dos dados através de entrevista, análise documental e questionário para a análise estatística. Como resultado identificou variadas formas de orientação pedagógica. Procurou analisar quais as concepções sobre a sua profissão envolta nas diversas fases do desenvolvimento enquanto percepção dos valores profissionais que perpassam pelo exercício da profissão de professor, em que área atua e suas preocupações. É de interesse contribuir para que haja entendimento dos meios a serem utilizados para a promoção da formação do professor, e indicativos que possam ser inibidores ou facilitadores da formação profissional buscando caminhos para que a formação possa estar inserida nesse processo.

Gonzaga (2009) propõe uma discussão sobre desafios e possibilidades no âmbito da formação de professores, confrontando passado, presente e futuro dos cursos de formação docente e valorização da profissionalização do magistério. Resgata a docência enquanto prática de humanização compartilhada no ensino e na aprendizagem articuladas com a política, ética e técnica para uma formação crítica, reflexiva e transformadora. Aborda o conceito de competência enquanto prática reflexiva. O estudo envolveu vinte professores

de três instituições privadas. O estudo teórico foi relatado através de entrevista e questionário. Concluiu o seu objetivo ser ingenuidade de transformação, embora os depoimentos dos professores tenham demonstrado desejo de olhar para o ensino e a aprendizagem com sensibilidade.

Bortoletto (2009) pretende analisar desafios e perspectivas da formação contínua no ensino superior, para uma prática consciente do ensino e da aprendizagem. Historicamente relata como se dá o processo de formação de professores em contradição com as instituições de ensino superior que afirmam oferecer ensino de qualidade, embora o professor tenha déficit na sua formação. A investigação foi realizada num programa de formação contínua para professores do ensino superior que tem como objetivo criar um espaço de discussão sobre problemas e angústias no cotidiano desses profissionais. Os sujeitos da investigação foram 32 professores com formação mínima de especialização e a maioria mestres e doutores. Utilizou para a coleta de dados um questionário e entrevista. O resultado foi contemplado com duas categorias: dificuldade em ser professor e objetivos e resultados obtidos no curso de formação contínua. Em conclusão considera o resultado positivo quanto à importância da formação contínua para que possa ter uma educação de qualidade e responsabilidade na formação das pessoas.

Barbosa (2009) destaca a dimensão humana enquanto segmento da formação pedagógica dos professores. Seu objetivo geral perpassa pela discussão e análise documental dos currículos dos cursos de licenciatura que estão contribuindo ou que possam contribuir para que o processo de formação do professor o torne mais comprometido com as características das especificidades dos seres humanos que estão inseridos na docência. Pretende caracterizar a dinâmica da formação dos futuros profissionais, que serão professores, a partir dos Projetos Políticos Pedagógicos dos cursos de licenciatura buscando identificar quais os aspectos de interferência na formação dos professores para que os torne mais comprometidos com a humanização docente para que possa identificar manifestações dos alunos em formação, dos professores e coordenadores sobre os saberes que caracterizam a dimensão humana da formação do docente. Opta pela investigação exploratória descritiva predominando o caráter qualitativo. Os processos metodológicos da análise dos dados documental dos projetos dos cursos contemplam a entrevista e questionário. Os resultados alcançados certificam a preocupação com a dimensão humana na formação do professor, sinalizando avanços ao que propõem as instituições. Conclui o estudo comprovando que há consenso dos professores e alunos envolvidos com essa formação inicial do ensino superior.

Crivari (2010), a investigação está baseada em histórias de professores de Artes Visuais propondo uma reflexão das práticas pedagógicas e da formação docente no âmbito

do conhecimento. Relata que o ensino da Arte está de modo perceptível, em estado de mudança quanto aos conceitos metodológicos favorecendo o ato reflexivo quanto aos componentes curriculares das práticas pedagógicas do professor e da sua formação. Visa a emancipação dessa área de conhecimento em disciplina curricular e, concomitantemente, inovação na legislação da educação brasileira. Pretende retomar as práticas pedagógicas e os componentes que são facilitadores na formação pedagógica, em especial, com o olhar direcionado ao aluno durante o desenvolvimento dessa prática em sala de aula, valorizando o papel da arte no âmbito educacional. Enquanto procedimento metodológico utilizou a entrevista semi-estruturada com professores e revisão de literatura sobre arte-educação. Acredita na contribuição dessas experiências certificando o processo de ensinar e aprender arte sob mediação do professor enfatizando a relação do aluno sobre o conhecimento.

Jurkevicz (2010), seu estudo é de natureza qualitativa utilizando a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez enquanto opção metodológica. A sua meta é a análise de como o professor se percebe durante sua prática pedagógica no âmbito da avaliação e suas interferências na formação profissional. Esse estudo surge das suas inquietações sobre a prática avaliativa que é discutida em reuniões ao final do ano letivo entre pares de professores. Pretende dar sua contribuição para aprimorar o processo de avaliação. Sua investigação tem início do resgate de memória das suas experiências enquanto professora do ensino superior, a partir de relatos dos alunos e professores sobre a prática avaliativa utilizada. Estabeleceu três pontos-chave para compor a teoria: dar ênfase a autores que discutem a avaliação da aprendizagem, do ensino nas instituições de ensino superior; análise documental do Projeto Pedagógico que contempla a avaliação da aprendizagem em consonância com a proposta da formação profissional; análise da percepção dos professores sobre suas práticas avaliativas. A partir dos resultados da investigação verifica-se que ainda é predominante a avaliação tradicional enquanto verificação dos conhecimentos. De acordo com as hipóteses elaboradas busca sanar esse problema junto à instituição, professores e alunos para uma reflexão sobre a formação dos professores. Algumas propostas foram acatadas enquanto compromisso de adequar-se a realidade do processo de avaliação formando grupos de estudos sobre o ensino e a avaliação.

Barbosa (2011) pretende discutir duas temáticas sobre a educação: a avaliação da aprendizagem e a formação de professores. A investigação é de caráter qualitativo e seu objetivo perpassa pela concepção e a prática no contexto de avaliação da aprendizagem, da formação inicial dos professores focando a preparação do aluno aprendente para a sua prática avaliativa no contexto da licenciatura. Procura identificar como os alunos de licenciatura são formados como professores avaliadores e quais as interferências nessa

formação e sua relação enquanto futuro professor, seu tempo de formação envolvendo concepções e simulação de avaliação com inclusão da teoria com a prática. Constatou-se que a avaliação da aprendizagem não é elemento curricular relevante para a formação do aluno. Enquanto prática do ensino superior a avaliação permanece conservadora com autonomia do professor e focada na sua característica formal que contempla provas, notas e certificação. Verifica-se na formação dos docentes uma correlação invertida, um aprendizado em performance inversa à que irá praticar no futuro, consolidando com grande força a prática avaliativa dos formadores distanciada do proposto na legislação de formação docente e teorias da avaliação no contexto contemporâneo.

Pinto (2011), a investigação procurou identificar e compreender as concepções e relatos das práticas da avaliação no contexto da Educação Profissional. O campo da investigação contemplou cursos técnicos. O estudo foi realizado através de análise da legislação que ofertam diretrizes às instituições de ensino voltadas para o campo da investigação. A investigação é de caráter qualitativo. Os procedimentos metodológicos da coleta de dados contemplaram a entrevista semi-estruturada, com a participação de professores e, o questionário com os alunos. Busca evidenciar as concepções dos professores sobre competências e suas estratégias de desenvolvimento, planejamento de ação utilizado na avaliação da aprendizagem, dificuldades nessa proposta metodológica por parte dos professores, percepção dos alunos sobre a metodologia no ensino das competências e do processo de avaliação da prática pedagógica dos professores, relevância da formação contínua para compreensão da abordagem curricular por competência, atrelada a sua prática. Elegeu três categorias para orientar essa discussão: conceito de competências, avaliação e dificuldades nas práticas pedagógicas. Identificou que os professores estão na direção da prática avaliativa mais democrática e formativa. Na visão dos alunos os professores entendem a avaliação contextualizada com a aprendizagem. Identificou que os alunos não apresentam temores ou sentimentos negativos durante a avaliação da aprendizagem, embora alunos e professores desconsiderem elementos relevantes que devem estar presentes na avaliação e nas práticas pedagógicas.

Para além das teses e dissertações elencadas, artigos emblemáticos abordam a temática. Masseto (2012) a partir de reflexão propõe nesse trabalho discutir as relações do currículo, a qualidade docente e inovação no modo de ensinar e aprender no ensino superior. considera o paradigma técnico-linear disciplinar, vigente e determinante no ensino superior, que apresenta-se inadequado enquanto articulação das modificações necessárias para um novo padrão de educação em nível superior, tendo como desafio a busca de modelos curriculares elaborados a partir de novas bases. Coloca em questão uma orientação para essa discussão: existe a possibilidade de um currículo baseado na proposta

de trabalho por projetos para consolidar um novo fazer na educação superior, capaz de mudar a prática pedagógica do professor. Sua discussão está pautada em estudo exploratório, descritivo e analítico, qualitativo e constituída de fundamentação teórica sobre currículo s projetos. Opta por uma investigação em campo em instituição que está desenvolvendo uma proposta curricular alternativa e outra proposta pedagógica com fundamentação teórica nos projetos. A fundamentação teórica foi base para as categorias analíticas, a investigação de campo elegeu as categorias empíricas. No contexto da triangulação das categorias analíticas com as empíricas indicou que há viabilidade de uma proposta curricular por projetos, evidenciar uma inovação na educação de ensino superior, oportunizando novas formas de trabalho e prática docente capacitada para a articulação de um conjunto de possibilidades de grande relevância para a consolidação de uma nova prática pedagógica nesse nível de ensino.

Langa (2012) traz uma abordagem sobre a questão da mercantilização e comoditização do ensino superior que passa de bem público para o bem privado e suas implicações quanto à qualidade do ensino superior em Moçambique. Faz um exame da da relação com o saber contextualizado pela expansão, privatização e comercialização do ensino em nível superior. enquanto argumentação tem-se a liberação da oferta do ensino superior e dos cursos que estão direcionados para atender as necessidades do mercado, deslocando a relação com o saber para um cenário obscuro. Devido às concorrências privadas e públicas, na busca de diploma pelos estudantes, provocou a queda do significado do conhecimento, relegado ao segundo plano. Em conclusão, identifica que esses desenvolvimentos podem estar atrelados à qualidade do ensino.

Goulart (2013) traz uma abordagem sobre a política de formação dos professores e sua implantação no Brasil que teve início nos anos 90, destacando-se sua repercussão em São Paulo. Nesse contexto, propôs a recuperação do processo de proletarização da profissão docente e a recente culpabilização dos profissionais da educação pela queda da qualidade do ensino público.

Nez (2013) ressalta o mundo contemporâneo enquanto as transformações que estão acontecendo devido à globalização e internacionalização do conhecimento, interferindo na sociedade mundial. Processo que afeta a educação de ensino superior e, conseqüentemente, nas políticas públicas educacionais, constituintes de um campo multidisciplinar, desencadeando várias discussões. Nesse segmento, torna-se relevante a temática do ensino, da pesquisa e da extensão no segmento do ensino superior, tida como tendência à economia do conhecimento. Esse estudo teórico objetiva compreender a questão da inssociabilidade que compõe o tripé do ensino, da pesquisa e da extensão na instituição brasileira de ensino superior, na tendência do desenvolvimento das práticas de

excelência no ensino superior. Realizou uma investigação bibliográfica na busca para a compreensão da universidade que está em crise, devido ao acréscimo das responsabilidades sociais, às quais não pode atender desde que não esteja vinculada ao ensino, a pesquisa e na extensão. Considera que as instituições de ensino superior são responsáveis pela produção, sistematização e disseminação do conhecimento produzido no interior dessa instituição.

Foi compreendida como mero instrumento de medição da aprendizagem do aluno, relegando-se ao segundo plano a essência da aprendizagem, através da construção do conhecimento e da formação do professor no âmbito da prática pedagógica, do conhecimento da didática e da metodologia que possibilitam o fio condutor para a consolidação da avaliação da aprendizagem.

Verifica-se que a avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda tem carência de critérios que perpassam pelo processo do ensino e da aprendizagem enquanto desenvolvimento de uma formação que conduza o aluno e o professor ao entendimento de que esse processo precisa estar diretamente sintonizado com a concepção humana e formativa.

Nessa perspectiva, estudiosos sobre a temática da avaliação na aprendizagem do ensino superior, dos saberes necessários sobre prática pedagógica em sala de aula, didática, metodologia e o papel enquanto professor do ensino superior, tem contribuído para o avanço desse processo para torná-lo mais eficaz e atualizado aos novos procedimentos necessários à prática pedagógica da avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Na concepção de Melchior (1994) deve-se considerar que os indivíduos são responsáveis pela construção dos seus conhecimentos, seja através da prática da dialogicidade e sua complexidade envolta em contradições, argumentações, colaboradora nas trocas de saberes, enquanto elementos de grande importância para o aluno em formação contínua e para o professor pesquisador.

A autora entende a avaliação como um componente que perpassa por todo o contexto educacional, na dinâmica da prática pedagógica, que deve contemplar os seus objetivos e metas, identificar possibilidades e dificuldades dos alunos no contexto educacional, comunitário, social, cultural e familiar, para que possa diagnosticar os resultados da avaliação da aprendizagem, entendendo que o processo avaliativo não pode estar dissociado dos demais componentes da avaliação e da aprendizagem.

“Afirma que se percebe a permanência de muitos professores que questionam a avaliação e a sua importância do ato de avaliar, contrapondo-se àqueles que entendem a avaliação da aprendizagem como algo que pode ser testado, medido, ou atribuído em um valor numérico, despertando em outros profissionais do ensino superior” (Melchior, 1994, p. p. 17).

De acordo com Alvarenga e Teodoro (2009) entende-se que a opção por uma prática reflexiva contempla a participação e a dialogicidade no campo dos saberes, envolvendo professores e alunos, apontando para um nível de nivelamento em dependência de como e onde esse saber foi construído, numa perspectiva para o processo do ensino coletivo, embora se considere a unicidade legitimada por algumas especificidades que se apresentam fragmentadas, no sentido da negação ao outro, da dialogicidade, da construção do saber. Tal concepção não contempla a possibilidade de um processo avaliativo reflexivo, tanto dos alunos quanto dos professores. Na concepção de Perrenoud (2001) existe uma instância técnica e racional no campo científico, possibilitando uma igualdade desses atores.

Na concepção de Esteban (2008) o fator da homogeneidade, enquanto característica, ainda muito forte nas instituições educativas, sobre o processo de avaliação da aprendizagem possibilita a desigualdade de oportunidade dos alunos, seja pela sua característica social, cultural, étnica ou econômica, tornando-se justificável as grandes diferenças nos resultados obtidos nos instrumentos de avaliação.

Podemos ampliar nossa reflexão pautada nas concepções das 10 (dez) competências inspiradas por Perrenoud (1999), pois acreditamos que serão de grande contribuição para essa investigação e, de modo claro e preciso, contemplarão nosso propósito quanto às concepções sobre a avaliação da aprendizagem, dos saberes docentes e das suas práticas pedagógicas, através de um consenso de grande amplitude, perpassando por um processo de dialogicidade, para que o professor se personifique enquanto um valioso instrumento de referência para o aluno e, formador de opinião junto aos executivos, demais professores e grupos associados ao segmento educacional.

Apoiar-se nas competências, para que os conhecimentos sejam pedagógicos, disciplinares, profissionais discentes, no âmbito das ciências humanas, sejam elas como fons em si mesmos. No âmbito profissional, estejam situadas de modo transdisciplinar, ao mundo acadêmico e dos aprendizes na prática de ensino e aprendizagem, respaldada na transposição didática no interior da sala de aula, na elaboração de atividades propostas, no processo de avaliação, para que haja um ensino diferenciado.

Que a transdisciplinaridade, no ato de ensinar, seja contemplada com momentos de formação pessoal, na área pedagógica, na reflexão da dialogicidade com o aluno no momento de suas relações acadêmicas, fortalecendo os aportes teóricos a partir da prática da didática, quando ministrar suas disciplinas. Que os frutos dessa formação pessoal e profissional das competências sejam identificados e solidificados durante a reflexão das práticas e suas diversidades sem considerar tal atitude enquanto peso no cotidiano do professor e do aluno: “tédio, medo, sedução, desordem e poder” (Perrenoud, 1999a, b, c e d, p. 8).

Espera-se que o referencial das competências seja reconhecido enquanto avanço nas práticas pedagógicas, renovando os professores sofridos, devido a essas práticas advindas de professores veteranos, que os fazem sofrer, por sarcasmo ou ostracismo, mas que entendam que o importante é caminhar por novos caminhos da educação e pelas inovações pedagógicas. Acreditar que as competências são acessíveis a partir da formação inicial desde que seja alternada pela teoria e pela prática, como um guia no desenvolvimento profissional, nas instituições educativas e na formação contínua.

Que o ato reflexivo esteja intrinsecamente atrelado às competências e distancie-se de propostas ditas “prontas”, ou meramente receitas para se obter competências relacionadas com o processo de ensino e aprendizagem, além de propor orientações da prática pedagógica no âmbito do ensino e da aprendizagem, que se apresenta com uma nova roupagem que vieram, ficaram e desapareceram pela sua inconsistência.

Percebe-se que as competências envolvem várias categorias no segmento educacional, social, nas práticas pedagógicas dos professores, na formação contínua, na proposta transdisciplinar, requerendo um constante ato reflexivo, na busca da criatividade, das novas e boas práticas, para que se pratique, de fato, um ensino de qualidade que seja capaz de erradicar os paradigmas de um processo pedagógico que prime pelo medo do autoritarismo docente em detrimento de uma prática pedagógica comprometida com o processo avaliativo reflexivo, dialogado e comprometido com a aprendizagem significativa, possibilitadora de uma formação capaz de tornar o aluno, em um formador de opinião comprometido com a ética e com a sociedade para criar novas possibilidades educativas em prol da humanidade.

“Vê-se claramente, com essas últimas teses, que a prática reflexiva e a participação crítica, não poderiam se apresentar como pedaços enxertados, e nem mesmo como andares acrescidos ao edifício das competências. São, ao contrário, fios condutores do conjunto da formação, das atitudes que deveriam ser adotadas, visadas e desenvolvidas pelo conjunto dos formadores e das unidades de formação, segundo diversas modalidades”. (Perrenoud, 1999, p. 10).

Na concepção de Pimenta (2004, p. 2-3) a educação configura-se no contexto social, tendo como característica o ser humano, podendo ser praticada por qualquer cidadão nas diversas instituições educativas, pois tem como finalidade oportunizar a esses seres um processo de humanização, cuja especificidade educacional é a sociedade humana, humanizada. Para que se possa tornar-se humano requer transfigurar-se e estar em sintonia com o processo civilizatório. Esses autores apontam o papel da educação na continuidade da construção do conhecimento e da cultura, capaz de uma ruptura para que se possam construir novos conhecimentos possibilitadores da reflexão crítica sobre o processo

civilizatório no cenário dominante nas sociedades. Necessário que as instituições educativas estejam em constante processo de transformação.

“Nesse sentido, é que podemos afirmar que a educação é uma práxis social. Estudá-la, analisá-la, compreendê-la, interpretá-la em sua complexidade, e propor outros modos e processos de ser realizada com vistas a construção de sociedade justa e igualitária, supõe a contribuição de vários campos disciplinares, dentre os quais o da pedagogia” (Pimenta, 2004, p. 3).

De acordo com a mesma autora (p. 4) a opção por uma análise crítica sobre as produções do ser humano e a prática da iniciação científica na formação dos profissionais da pedagogia confere a esse curso o único segmento da graduação, onde de fato, se caracteriza a análise crítica reflexiva e contextualizada no âmbito educacional, no contexto da sua práxis social. “Talvez por isso, alguns não de temer a pedagogia” (p. 4).

Esse contexto aponta para o fato de que o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda está bastante carente de investigações, haja vista que houve grande dificuldade de encontrar produções científicas (teses e dissertações) para compor o Estado da Arte.

Diante dessas investigações, a questão de partida dessa investigação se volta para saber quais as concepções dos coordenadores, professores e alunos acerca da avaliação da aprendizagem no ensino superior. as categorias eleitas são: avaliação da aprendizagem; saberes e ensino superior.

Os autores que deram suporte teórico à investigação: Luckesi (1984); Hoffmann (1993); Melchior (1994); Afonso (1992-2005); Diniz da Silva (2008); Esteban (2008); Freitas (2002); Borudieu e Passeron, Jean-Claude (1964-1970); Benavente (1991); Bicalho (2004); D’Ambrósio (1999), Albuquerque, Ivanise M & Silva (1995); Vasconcelos (1994); Hoffmann (1996, 2003); Esteban (2002-2008); Fernández (1991); Tardif (2002-2010); Nóvoa (1999-2010); Teodoro (2003-2004); Santos (2008); Pimenta, Camargos (1998); Charlot (2002-2005); Morin (2003); Romão (2010); entre outros que estão em consonância nas concepções das discussões sobre a avaliação da aprendizagem, no ensino superior, saberes e sua relação com as singularidades desse processo.

No primeiro capítulo a “Avaliação da Aprendizagem no ensino superior” nos remeteu para a compreensão das concepções teóricas sobre a avaliação da aprendizagem enquanto instrumento de aprendizagem dos alunos, seu retrocesso e avanços.

No segundo capítulo buscamos a “Concepção sobre os Saberes dos Professores” necessários para a prática pedagógica na avaliação da aprendizagem, dos instrumentos utilizados, conhecimentos empíricos e teóricos.

No terceiro capítulo “Ensino Superior” a abordagem teórica perpassa sobre a formação contínua dos professores, coordenadores e alunos, enquanto possibilidade de

crescimento no contexto da prática pedagógica, inovação curricular para um novo fazer na educação no ensino superior.

No quarto capítulo “A Trajetória Metodológica”, onde disorreremos sobre o processo metodológico: objetivos geral e específicos, hipótese, tipo de estudo, lócus da investigação, sujeitos da investigação, instrumentos de coleta de dados da investigação, instrumento de análise dos dados qualitativos, através da aplicação de entrevista junto aos coordenadores, instrumento de análise dos dados quanttativos, na aplicação de questionário junto aos professores e alunos ingressantes e concluintes.

No quinto capítulo “Análise e Discussão dos Dados”, apresentamos e discutimos os resultados obtidos na pesquisa, tanto os achados da abordagem qualitativa como os da quantitativa.

Por fim, as considerações finais procuram mostrar os resultados da pesquisa em confronto com os objetivos propostos.

Nesse sentido ratifica-se a relevância dessa dissertação para o meio acadêmico. Assim posto, verifica-se a necessidade de dar contnuidade a esse processo investigativo sobre a avaliação da aprendizagem.

CAPÍTULO I

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

O princípio ético que pode e deve nortear a ação avaliativa do educador é a solidariedade com o educando, a compaixão; o que quer dizer desejar com o educando o seu desejo e garantir-lhe suporte cognitivo, afetivo e espiritual para que possa fazer o seu caminho de aprender e, conseqüentemente, de desenvolver-se na direção da autonomia pessoal, como sujeito que sente, pensa, quer e age em favor de si mesmo e da coletividade na qual vive e com a qual sobrevive e se realiza.
(Luckesi, p. 2)

1. AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

1.1. Concepções sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Investigar a temática avaliação da aprendizagem no ensino superior configura-se um grande desafio, pois esse processo perpassa por uma teia de instâncias educativas que na prática não podem ser dissociadas embora, por questões didáticas, haja necessidade de fragmentá-las, o que evidencia uma caminhada de extrema reflexão, compreensão e capacidade de inter-relacionar a avaliação com formação docente, prática pedagógica e formação contínua sem descaracterizar o objetivo dessa investigação que propõe compreender as concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior e os impactos causados na prática pedagógica.

A avaliação da aprendizagem é um processo inerente a todos os seres vivos no seu cotidiano, seja na forma de expressão, no contexto social e cultural, na opção da religião. Diariamente pessoas são vítimas de críticas pejorativas e preconceitos que podem transformar pessoas subjugadas pelo medo, opressão, incompetentes e reprovadas pelos conhecimentos da vida. Tal atitude pode contribuir para que essas pessoas se sintam excluídas e incapazes de sobrevivência na sociedade que as reprovaram.

No que se refere à avaliação da aprendizagem no ensino superior, a depender das concepções dos professores e da sua prática avaliativa, os alunos podem experimentar uma avaliação do medo, da opressão, da incapacidade de conhecimento e serem reprovadas em disciplinas e, até no curso ao qual está vinculada.

Nessa perspectiva, entendo que a avaliação da aprendizagem é um ato complexo e inacabado. Complexo porque envolve um público com características, competências e habilidades únicas, em processo de aprendizagem mediada por professores, que também têm características singulares, e concepções das práticas avaliativas construídas no processo de sua formação.

Avaliar requer compreender o universo complexo e singular de cada ser, no contexto da construção do conhecimento mediada pelo ensino, entendendo a dinâmica da aprendizagem de cada aluno e professor diante dos avanços e retrocessos.

Nesse sentido, professores e alunos precisam de um novo momento para ressignificar o processo de ensino e aprendizagem para superação das suas dificuldades, num processo contínuo e permanente, pois cada um tem o seu tempo de raciocínio e precisa-se acompanhar essa evolução com carinho e dedicação, pois o ato avaliativo precisa ser entendido como ato amoroso e ver o aluno alcançar mais um degrau na escada do conhecimento.

Assim propondo, algumas questões precisam ser respondidas durante essa caminhada, fundamentadas em Luckesi (1998/2005), Hoffmann (1996/2003), Freire (2008), Esteban (2008), Afonso, Estêvão (1992, 5), entre outros: Por que a avaliação é considerada o “nó” da educação? Quais os obstáculos para “desatar os nós”? Existem possibilidades para “construir laços” significativos de novas e boas práticas para o processo de ensino e aprendizagem que garantam um ato avaliativo comprometido com a promoção do aluno?

Diante desse contexto, percebe-se que o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior, ainda requer maior contribuição dos pesquisadores com aprofundamento, em especial, na grande dificuldade de compreensão das concepções e práticas pedagógicas sobre esse segmento educacional.

Buscou-se analisar a formação docente no ensino superior na ótica das práticas pedagógicas que tenham como prioridade a autonomia, soberania intelectual e social dos alunos frente ao binômio, formação técnica à formação humana. Verifica-se também o caráter da responsabilidade na relevância da formação do aluno sobre a área da sua formação universitária que deverá contemplar a criticidade, autonomia e responsabilidade na sua condição de ser pensante capaz de interferir no cenário mundial. Ainda destaca a teoria com a prática enquanto escolha pessoal capaz de contribuir com a solução ou minimização dos problemas da realidade social.

Nesse sentido, os alunos envolvidos nesse estudo associam as suas concepções com a teoria construtivista do conhecimento, pois sua interação com teoria e prática traz a abordagem entre sujeito e objeto do conhecimento que caracteriza o processo de aprendizagem cujo aprofundamento teórico verifica-se à luz do pensamento.

Assim posto, entende-se a necessidade de alternativas que possam preencher as lacunas durante a formação do professor através do conhecimento de sua área, em consonância com os saberes da didática e dos saberes pedagógicos para que possa compreender a complexidade da prática docente e do compromisso que essa profissão exige, pois grosso modo, observa-se que ainda prevalece uma prática docente no nível superior fortalecida pelas lembranças do seu tempo de alunos associada aos conhecimentos que favoreçam novas aprendizagens restritas a experiência adquirida na sua

profissão, quando decidem adotar as teorias e práticas que foram experienciadas ao longo de sua graduação fortalecida pela concepção da verdade incontestável.

Verifica-se a necessidade de transformação do sistema universitário nos seus vários segmentos, porém deve-se ter um olhar especial para a formação do docente para que possa oferecer maior qualidade de aprendizagem dos alunos. Esse é um desafio a ser superado a partir da consciencização profissional do quanto é relevante a sua profissão independente do tempo (hora aula) que esteja atuando em sala de aula e, incontestavelmente estarem impregnados pelos saberes didático-pedagógicos que possibilitarão a consciência do verdadeiro sentido do que representa a profissão de professor.

Para que essa transformação seja consolidada, necessário o comprometimento do professor e aproximá-lo ao sentido macro da educação no segmento do ensino superior, seja através do curso do mestrado ou sua inserção no meio acadêmico para compreender o contexto da aprendizagem nas ciências da educação.

De grande importância é a avaliação da prática pedagógica do docente que precisa estar comprometida com os conhecimentos da vida e na constante dialogicidade com seus alunos em sala de aula, inclusive a valorização para a iniciação científica através da pesquisa e publicações. Não há intenção de minimizar a relevância dos conhecimentos adquiridos pelos professores na sua formação, mas oportunizar seu crescimento profissional para a docência no ensino superior, pois a sua atuação docente transcende a tudo isso.

Diante desse desafio torna-se pertinente compreender as proposições de Afonso (1999) sobre a centralidade da avaliação no contexto das políticas educativas contemporâneas a partir de estudos na área da sociologia, mesmo que se apresentem de modo ‘quase’ perceptível, na busca das mudanças no setor da economia e da política cujos contextos afloraram o renascer conservador e neoliberal, para, a partir dessa configuração, extrair implicações dos fatos norteadores das políticas educacionais e avaliativas.

Verifica-se enquanto consequência o redirecionamento do papel do Estado e a revitalização da ideologia do mercado, ambos indicadores potenciais dessas mudanças e como a referência são esses elementos que se procura compreender: qual o papel da avaliação educacional confrontando-o, concomitantemente, com uma nova articulação para conceber a avaliação no contexto da comunidade que venha a ser menos reguladora e favorável à emancipação. Ante o exposto, fica expressa “especificidades das mudanças na avaliação educacional que ocorreram em Portugal no início dos anos 90”. Na visão de Afonso (1999):

“A centralidade da avaliação educacional no contexto das políticas educativas contemporâneas tem sido objeto de alguns trabalhos sociológicos importantes. As perspectivas teóricas e metodológicas adotadas são naturalmente diversas,

salientando-se, sobretudo um esforço inovador na elaboração de quadros de inteligibilidade quando se convocam contributos das diferentes ciências sociais e humanas para elucidar uma problemática que continua a estar, em grande parte, confinada às teorias pedagógicas e psicológicas.” (Afonso, 1999, p. 140).

Nesse sentido, o mesmo autor, em acréscimo, enfatiza que após breve trajetória de fundamentação teórica, entende que é evidente o Estado retomar, com mais propriedade, o poder regulatório e o controle central, ao qual denomina de currículo escolar, cabendo à avaliação a capacidade de harmonizar-se e determinada a servir de suporte frente aos processos que requerem um alvo de responsabilidade ou ainda que possa servir de prestadora de contas, cuja relação volta-se para os resultados educacionais e acadêmicos, aos quais se conferem um grau de importância cujo valor supera os processos relacionados com a área pedagógica, que teria tomado parte de outros mecanismos de avaliação.

Ainda que, se manifestando, o Estado-avaliador, confere a si verdadeiras as mudanças nas políticas direcionadas para o sistema avaliativo que assume a marca introdutória das dinâmicas do mercado. No contexto que envolve dois poderes politicamente contrários, em vigência num determinado período, o controle dos resultados das instituições educativas não sofre subordinação nem fica restrita a lógica burocrática, “o que torna a atuação do Estado nesse campo claramente distinta das estratégias adotadas em outras épocas e em outros contextos, explicando-se também por aí as especificidades contemporâneas” (Afonso, 1999, p. 148).

Busca-se auxílio em Afonso (1995) para perceber-se que, com o avanço das tecnologias novas influências norteiam a concepção de educação, na instituição educativa, especificamente a escola, faculdade e universidade, cuja especificidade é a promoção e construção do saber, a função do professor, as estratégias utilizadas na formação do bibliotecário, do cientista da informação e como esses profissionais desenvolvem suas atividades no âmbito do trabalho. Também, sob o olhar da Psicopedagogia envolvendo no contexto a Psicologia Genética, a Psicanálise e a Psicologia Social enquanto transdisciplinaridade, pois esses segmentos apregoam o erro enquanto possibilidade de novas aprendizagens devendo entendê-lo como unidade de reflexão durante o processo da avaliação resultante de questionamento voltado para a prática avaliativa transformadora em busca do crescimento de todos os atores envolvidos no processo.

Nessa ótica, Diniz da Silva (2008) em detrimento dos saberes empíricos e dos contextualizados à realidade de mundo dos alunos tornando-os perpetuadores de um ensino conservador e fragmentado, convocando-nos a uma reflexão amplia a concepção da avaliação a partir do que se considera erro durante a trajetória da construção da aprendizagem associando esse processo à prática pedagógica que está intrinsecamente relacionada à mera transmissão do conhecimento sob o poder de centralização delegado ao

professor que vem ratificar as concepções sobre o conhecimento, prática pedagógica e avaliação da aprendizagem enquanto “perspectivas que marcam sua evolução no decorrer da história humana e da educação” (p. 91).

Embasada nas investigações científicas propõe uma ação metodológica no sentido de desenvolvimento e aplicabilidade de um processo avaliativo fundamentado na avaliação construtiva contemplando paralelamente os aspectos qualitativos da avaliação e, também o seu valor formativo.

Essa reflexão propiciada por Afonso (1995) e Diniz da Silva (2008) permite-nos compreender que, a nossa civilização perpetua tradição de milênios no sentido da concepção de uma aprendizagem fundamentada na memorização, seja em relação aos conceitos, fatos ou registros, em detrimento do processo de ensino e aprendizagem que contemple a avaliação enquanto um momento de reformulação e ressignificação da produção dos conhecimentos, pois de forma não manifestada visivelmente poderá estar subentendida a ideia de que o ato da aprendizagem pressupõe simplesmente ter acesso a um conhecimento que não se encontra no contexto do sujeito, fato que necessita ser refletido e incorporado pelo aprendente, pois somente assim poder-se-á comprovar a aquisição da aprendizagem.

Retoma-se Diniz Silva (2008) para a compreensão das suas concepções no que se refere à preocupação com a sistematização dos conhecimentos que se apresenta como acabada, pois as ações sobre a aprendizagem têm formato padronizado objetivando a aquisição de conhecimentos, de conteúdos e das informações. Nessa proposição pressupõe-se que a prática está aplicada à teoria. Porém, existem avanços teóricos obtidos a partir de mudanças no pensar o pedagógico e no contexto econômico sinalizando ações inovadoras em relação à prática pedagógica, que, conseqüentemente, interfere no processo de avaliação.

Em Diniz da Silva (2008) percebe-se que existem transformações no âmbito do cenário do trabalho como na organização social a que vem determinar a reflexão crítica sobre a prática educativa. Na atualidade as sociedades experienciam mudanças significativas e de modo rápido exigindo indivíduos com capacidade de produção de modo eficiente e com qualidade, à qual está relacionada com o desenvolvimento de competências. Entende que ao desvendar o erro concebe-se a possibilidade de resgatar o verdadeiro sentido do ato de avaliar e que ao questioná-lo consegue-se ressignificar o valor da restrição que lhe é atribuído para uma concepção construtiva que certifica o crescimento dos atores envolvidos no processo a partir da adesão a uma cultura da avaliação.

Entende que a metavaliação possibilita o ato reflexivo e crítico da coletividade como elemento indispensável para a superação das dificuldades a partir da compreensão dos

erros enquanto parte integrante da construção do conhecimento e do próprio ato de avaliar, assim torna-se pertinente os questionamentos sobre a avaliação tradicional, pois no contexto da atualidade verifica-se uma grande diversidade de opções para a prática avaliativa cabendo ao professor e a instituição do ensino superior optar por aquela que considere mais coerente com as exigências do novo cenário acadêmico.

A comunicação está mais rápida face aos recursos das tecnologias que, ao mesmo tempo, atinge altos níveis de avanço das suas ferramentas, fato que implica incondicionalmente ao homem, presteza e eficiência no domínio e no manuseio ao processar essas informações em benefício de sua própria transformação e o modo de comunicação com a sociedade que constrói conhecimentos atualizados.

“Nesse cenário, outras práticas pedagógicas foram surgindo, buscando promover uma relação com os alunos de modo que o conhecimento passe a ser produto de pesquisas e experiências vividas e analisadas por eles, procurando desenvolver sua criatividade e autonomia. Constituem abordagens pedagógicas inovadoras à prática pedagógica tradicional e tecnicista, denotando um questionamento do papel da escola como instituição social que, como tal, impõe limites a outras possibilidades de prática pedagógica.” (Diniz da Silva, 2008, p. 97)

Em outra abordagem da mesma autora (2008), verifica-se que o tecnicismo baseado nas concepções de aprendizagem, a partir das pressuposições dos métodos experimentais, fundamentados nas mudanças de comportamento, distancia-se das práticas de ensino e aprendizagem com enfoque tecnológico no âmbito educacional e nos planos de ensino cuja meta é o atendimento às necessidades da organização quanto à prática reflexiva, dos conteúdos a serem definidos, por objetivos, que possibilitem o desenvolvimento de habilidades para a promoção das competências necessárias que possam romper com o modelo vigente de “recompensa e controle” que engessa a ideia do conhecimento como algo que está no mundo exterior do aluno e que, ao mesmo tempo, torna-se mero reprodutor das informações, das ações e do modo operacional que atendem o perfil ocupacional que lhe confere a qualificação para ser incluído no mercado de trabalho (p. 97).

Nesse contexto o aporte teórico para essa investigação elege as categorias: avaliação, saberes docentes e ensino superior, as quais darão suporte à pesquisa empírica. Analisando-se teoricamente pressupostos sobre a aprendizagem, que não se apresentam claramente nas práticas docentes, é que nos impulsiona a compreender o processo de aprendizagem e da avaliação, que se apresentam através da prática pedagógica a partir do processo avaliativo que perpassa historicamente pelo modelo tradicional, punitivo e excludente.

Quanto ao processo de aprendizagem supõe-se que o aprender insere-se num contexto complexo e, ao mesmo tempo, contextualizado que ocorre em determinado espaço

temporal. Importante ressaltar que a concepção de aprendizagem escolar diferencia-se da aprendizagem sociocultural.

Na busca de contribuição sobre a avaliação punitiva e mediadora, buscamos em Hoffmann (1996), algumas considerações que apontam a avaliação punitiva enquanto ato primeiro que julga os resultados obtidos como finais e inquestionáveis mediante grande resistência dos professores quanto à possibilidade de reflexão sobre tal prática.

De acordo com a mesma autora, elucida-se que os professores buscam respostas para o modo de como se deve fazer avaliação propondo um arsenal metodológico esquecendo, porém a busca da compreensão do sentido da prática avaliativa. Esse estado avaliativo é reforçado pela sociedade que não consegue desvincular-se das práticas tradicionais devido à sua formação onde o conhecimento é medido por um instrumento denominado prova.

Traz abordagem quanto ao processo de aprendizagem que supõe-se o aprender inserido num contexto complexo e, ao mesmo tempo, contextualizado que ocorre em determinado espaço temporal. Importante ressaltar que a concepção de aprendizagem escolar diferencia-se da aprendizagem sociocultural.

Na busca de contribuição sobre a avaliação punitiva e mediadora, buscamos em Hoffmann (1996) algumas considerações que apontam a avaliação punitiva enquanto ato primeiro que julga os resultados obtidos como finais e inquestionáveis, mediante grande resistência dos professores quanto à possibilidade de reflexão sobre tal prática. De acordo com a autora, elucida-se que os professores buscam respostas para o modo de como se deve fazer avaliação, propondo um arsenal metodológico, esquecendo, porém a busca da compreensão do sentido da prática avaliativa. Esse estado avaliativo é reforçado pela sociedade que não consegue desvincular-se das práticas tradicionais devido à sua formação, onde o conhecimento é medido por um instrumento denominado prova.

Traz abordagem sobre a resistência dos educadores quando se propõe inovação à metodologia tradicional que prioriza a prova como atribuição de nota denominando-a de conceitos periodicizados. Para possibilitar uma maior compreensão sobre a metodologia tradicional e a resistência dos professores, Hoffmann busca apoio a partir de uma figura que vem mostrar uma engrenagem complexa e, ao mesmo tempo, contextualizada simbolizando a necessidade de romper com um paradigma considerado insuficiente frente às novas e boas práticas avaliativas.

A mesma autora (1996) observa na figura abaixo como o condutor do cavalo o está guiando sem saber como fazê-lo andar envolto por várias ferramentas das quais desconhece as funções, associando essa prática ao professor, que conhece os instrumentos formais da avaliação da aprendizagem, mas perde-se diante da complexidade

e da contextualização de um processo avaliativo comprometido com um universo macro de saberes e fazeres que venham a contemplar aspectos sociais, políticos e culturais inseridos na realidade de mundo, pois para que o professor alcance essas necessidades, emergentes e inevitáveis, precisa de humildade, compromisso, responsabilidade, criatividade e criticidade para com o crescimento intelectual, científico e empírico dos seus alunos e que, juntos, possam construir conhecimentos que venham a contribuir com uma sociedade mais justa, humana, feliz e sustentável.

A relação com a figura e o processo de avaliação torna-se relevante devido à analogia que a autora faz durante comentário com um engenheiro, responsável pela segurança no trabalho, sobre a necessidade que existe em encontrar “mecanismos seguros” e “instrumentos sofisticados” em relação ao processo de avaliação sem ao menos refletir de modo questionador a significância dessa prática pedagógica.

A iniciativa do engenheiro deu-se porque na área da segurança do trabalho criam-se instrumentos inovadores, porém não há a preocupação com a formação profissional para que desenvolvam competências a fim de compreenderem a importância dos instrumentos para a sua sobrevivência.

No caso dos educadores também há uma significativa discussão sobre o processo de como proceder diante da avaliação e, ao mesmo tempo, propor diversos tipos de metodologias mesmo sem procurar compreender qual o sentido do processo de avaliação para a construção da aprendizagem no cenário educacional.

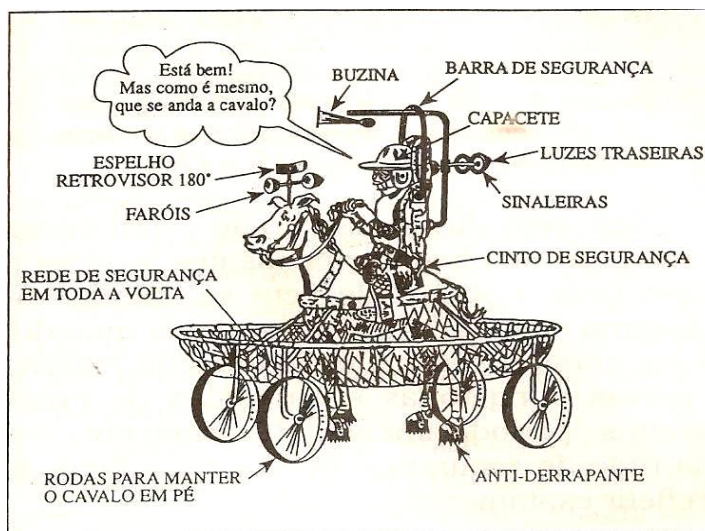


Figura 1. Fonte: Jussara Hoffmann (1996) - Avaliação Mediadora – Uma prática em construção da pré-escola à universidade (8ª Ed). (p. 19).

A partir dessas reflexões percebe-se que a escola distancia-se da criticidade e dos desafios que o mundo nos apresenta. Desafios que precisam fazer parte do processo de ensino e aprendizagem para que os alunos viver a escola enquanto universo de

conhecimento, com as portas abertas para os grandes problemas sociais, culturais e políticos. Assim, espera-se que esses aprendentes sejam estimulados e preparados para o hábito do questionamento, da investigação dos problemas sociais, culturais e políticos.

Assim, espera-se que esses aprendentes sejam estimulados e preparados para o hábito do questionamento, da investigação dos problemas, dos novos conhecimentos e das competências de que necessitam desenvolver, para colocar a serviço da humanidade, o meio ambiente, da igualdade social, de um novo fazer educação.

Hoffmann (1996, p. 31) cita uma frase escrita no quarto de uma adolescente que diz: “Quanto mais eu vou à escola, mais eu aprendo quanto mais eu estudo, mais eu aprendo quanto mais eu aprendo, mais eu esqueço, então para que ir à escola?”. Essa concepção, possivelmente, representa uma escola que prima pela memorização em detrimento dos significados da vida, dos fatos cotidianos e da realidade sociocultural de cada um.

Tal comportamento não se restringe aos professores, ratificando-se que a sociedade temse manifestado a favor da manutenção da avaliação tradicional, contemplando as provas de caráter obrigatório e geradoras de notas fragmentadas por períodos e tidas como uma forma de garantir a segurança sem ao menos haver uma reflexão sobre essas proposições.

Pretendendo romper com esse paradigma, Hoffmann (1991, p. 67) sinaliza a perspectiva de o ato avaliativo passar pela mediação que, ao contrário do ato punitivo, promove o encorajamento, a ressignificação e reorganização dos saberes em construção, assim, a avaliação deverá consolidar-se na “Ação, movimento, provocação, enquanto tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as”.

Giancaterino (2010) e Luckesi (1998) entendem que a escola, a partir de sua institucionalização, foi concebida enquanto espaço de ensino e aprendizagem, transmitidos pelo professor, considerado como o detentor dos saberes e, os alunos meros ouvintes e reprodutores dos saberes desses profissionais. Pressupondo-se que a formação dos professores, desde os primórdios da educação jesuítica, foi alicerçada pela educação escolástica ou enciclopédica, e elitizada, os conteúdos contemplavam o dogma da autoridade em repúdio a qualquer tipo de atividades transformadoras, e a avaliação do ensino se dava através da aplicação de provas e dos chamados exames. Luckesi (1998) afirma que:

“A avaliação da aprendizagem escolar, além de ser praticada com uma tal independência do processo ensino-aprendizagem, vem ganhando foros de independência da relação professor-aluno. [...]. Mais importante do que ser uma oportunidade de aprendizagem significativa, a avaliação tem sido uma

oportunidade de prova de resistência do aluno aos ataques do professor.”
(Luckesi, 1998, p. 23).

Ampliando as concepções até então contempladas nos apoiamos na contribuição de Esteban (2008), ao afirmar que o acesso à escola é um processo que vincula movimentos expressivos e amplos de sua estruturação e consolidação da democracia que se realiza de forma distinta nas dinâmicas dos vários contextos sociais. Acesso que, de acordo com essa contextualização, percebem-se alterações no cotidiano escolar condicionadas pelas políticas públicas advindas das orientações referentes ao processo pedagógico.

A democratização que a escola assume está estruturada em três movimentos comuns: “ampliação das vagas, elevação dos níveis de escolaridade média e permanência das crianças e jovens na escola,” (Esteban, 2008, p. 5-6), embora não garantam aos alunos uma trajetória de sucesso qualificando a escola enquanto espaço de igualdade de oportunidades, contrapondo-a ao modelo histórico de articulação aos projetos de construção da escola democrática.

Aos debates sobre democratização do ensino, torna-se imprescindível a contribuição de Diniz da Silva (2008); Freitas, (2002); Bourdieu & Passeron (1964/70); Baudelot & Establet (1971); Esteban (2008); Benavente (1991), entre outros, quando discutem que a democratização não implica somente oferta de escolarização em massa, antes requer conhecer-se o contexto de vida desse público sobre aspectos sociocultural, econômico e familiar, a serem inseridos no contexto educacional, enquanto requisito para a superação das lacunas conceituais, dificuldades de leitura e escrita, saberes universalizados, competências e habilidades necessárias à inclusão comprometida com o futuro, com os direitos à educação de qualidade, e comprometimento quanto ao acesso e permanência na escola até que seja comprovada a sua capacidade de interferência e mudança qualitativa sobre a sociedade onde está inserido.

Outra característica da prática escolar, ao qual se pode denominar excludente e antidemocrática é a aplicação do castigo físico justificada pelo erro. Com o passar do tempo, esses castigos são “aprimorados”, trocando a agressão física pela “violência simbólica” (Bourdieu 1970), através do medo, tensão e ansiedade, objetivando identificar os alunos que não conseguem expressar verbalmente o que lhe foi “ensinado” e então expor sua fragilidade aos colegas. Aos mais fortes, o elogio, aos fracos, a ridicularização. Outra forma é aterrorizar os alunos, é o castigo pela ameaça do castigo. Porém, a escola não é responsável pela totalidade desses castigos, mas, sem sombra de dúvidas, contribui com o reforço dessa prática.

De acordo com Romão (2002) em se tratando de uma perspectiva analítica, sendo os conceitos traduzidos a partir da individualidade de cada sujeito e de acordo com a sua

contextualização no universo da sociedade, esses seriam expressos pelo modelo de reprodução. Propõe que o fenômeno avaliativo pode ser analisado sobre duas perspectivas levando-se em consideração que todos os fenômenos culturais são passíveis de serem avaliados quanto aos objetivos e procedimentos a fim de definirem-se como possíveis distorções, pois é comum o processo avaliativo ser direcionado para a discriminação e a exclusão a partir do julgamento onde se determina a sentença do ser humano.

Na concepção da avaliação diagnóstica buscam-se as causas das dificuldades e sinaliza-se a necessidade de um redirecionamento para a superação, instrumentalizando o ser humano a fim de que consiga galgar o mesmo nível que outros conseguiram alcançar. “Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame, como pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação”, contudo:

“Seja em que versão for ela sempre carrega uma dimensão classificatória, mesmo quando se compara a qualidade do desempenho de alguém ou de uma instituição em momentos diferentes de sua trajetória, sem compará-la com trajetórias de outrem”. (Romão, 2002, p. 44-55).

Outra característica da prática educacional, ao qual se pode denominar excludente e antidemocrática é a aplicação do castigo justificada pelo erro. Com o passar do tempo, esses castigos são “a primorados”, trocando a agressão física pela “violência simbólica” (Bourdeu 1970), através do medo, tensão e ansiedade, objetivando identificar os alunos que não conseguem expressar verbalmente o que lhe foi “ensinado” e, então expor sua fragilidade aos colegas. Aos mais fortes, o elogio, aos fracos, a ridicularização. Outra forma é aterrorizar os alunos, é o castigo pela ameaça do castigo. Porém, a instituição educativa não é responsável pela totalidade desses castigos, mas sem sombra de dúvidas, contribui com o reforço dessa prática.

De acordo com Romão (2002) em se tratando de uma perspectiva analítica, sendo os conceitos traduzidos a partir da individualidade de cada sujeito e de acordo com a sua contextualização, no universo da sociedade, esses seriam expressos pelo modelo de reprodução. Propõe que o fenômeno avaliativo pode ser analisado sobre duas perspectivas, levando-se em consideração que os fenômenos culturais são passíveis de serem avaliados quanto aos objetivos e procedimentos, a fim de definirem-se como possíveis distorções, pois é comum o processo avaliativo ser direcionado para a discriminação e a exclusão, a partir do julgamento onde se determina a sentença do ser humano.

Na concepção da avaliação diagnóstica, buscam-se as causas das dificuldades e sinaliza-se a necessidade de um redirecionamento para a superação, instrumentalizando o ser humano a fim de que consiga galgar o mesmo nível que os outros conseguiram alcançar. “Em suma, a avaliação pode funcionar como diagnóstico ou como exame, como

pesquisa ou como classificação; como instrumento de inclusão ou de exclusão; como canal de ascensão ou critério de discriminação” contudo:

“Seja em que versão for ela sempre carrega consigo uma dimensão classificatória, mesmo quando se compara a qualidade do desempenho de alguém ou de uma instituição em momentos diferentes de sua trajetória, sem compará-la com trajetórias de outrem.” (Romão, 2002, p. 44-45).

Na visão Romão (2002), de um modo geral e por considerável tempo os professores conferem ao sistema as suas dificuldades quanto à realização da avaliação dialógica, construtivista, emancipatória ou diagnóstica, embora proclamem o desejo da aplicação de avaliações mais adequadas e compatíveis com o que se considera mais correto, mas não há a permissão do sistema devido a o nível de exigências da avaliação enquanto promoção seriada que determina um processo seletivo e classificatório. Porém, a avaliação enquanto classificatória tem esbarrado em grande resistência por vários segmentos educacionais quanto à sua ‘legitimidade científica e política’ em face de sua característica ameaçadora da exclusão e da discriminação.

Verifica-se no mesmo autor (2002), que a avaliação de desempenho no contexto macro pode ser utilizada em qualquer situação desde que se configure um momento necessário desse processo. Em sentido micro a avaliação não contempla o ato avaliativo da aprendizagem nem da instituição, volta-se para a atividade profissional do docente na instituição educativa, ou seja, o seu desempenho no momento de lidar com tal processo, o que nos propicia o entendimento de que avaliar o desempenho não tem sentido, pois se estará praticando uma diagnose ou determinando valor enquanto condição para a libertação de alguém que deve algo e assim adquire o direito de resgate “do penhor”, quando o foco do nosso interesse perpassa pela análise discursiva da avaliação docente no exercício da sua prática avaliativa.

Em suas considerações, Romão (2002) reporta-se a pobreza ontológica do ser humano comparada aos demais seres existentes na natureza, mesmo sendo ambos, em nível de igualdade, seres em incompletude, embora se diferenciem pela capacidade da tomada de consciência da ciência. Aspecto que poderia ser considerado como característica de inferioridade passa a constituir-se uma marca diferenciada no universo:

“o ser humano é um ente esperançoso e pedagógico. Esperançoso, porque, insatisfeito com sua condição, procura a perfeição, a plenitude, o acabamento, a conclusão. Daí a dimensão dinâmica, ativa da esperança, em contraposição à passividade da espera. O ser humano é também essencialmente pedagógico. [...] É da dimensão do ato pedagógico a dimensão da esperança: quem procura qualquer nicho educativo, encontra-o na esperança de ser mais no que no momento da busca.” (Romão, 2002, p. 53-54).

Nesse contexto, Romão, (2002), afirma que através do pensamento conservador é que se divide a liberdade e a necessidade histórica, o de caráter casual e o que é indispensável, o sujeito e o objeto, a ideia de presente e futuro, o que é considerado real e o que pode ser uma fantasia. Aos que optam pela concepção dialética, se inserem no âmbito da liberdade tornando-se o sujeito da sua história a partir da leitura de mundo tomando consciência das forças políticas. A liberdade, portanto, não é negativa da relevância histórica, ela é construída a partir do reconhecimento histórico.

“Numa formação social em que a desigualdade e, no limite, a exclusão constituem sua principal tendência estrutural, a avaliação tende a, também estruturalmente, a adotar a lógica do exame, do julgamento, da exclusão. [...] Na verdade, os critérios de discriminação social funcionam como vasos constritores dos canais de ascensão social criados em sociedades estratificadas verticalmente. [...] A inclusão geralmente é admitida apenas enquanto exceção e funciona, ao mesmo tempo, como mecanismo de cooptação de alguns poucos egressos das camadas dominantes.” (Romão, 2002, p. 54-55).

Diante do exposto, acredita-se que o processo de avaliação da aprendizagem deve perpassar por todas as questões até então abordadas, pois a prática pedagógica avaliativa não pode estar aprisionada numa teia fechada, a sua dimensão requer desprender-se e criar situações alternativas para compactuar com as necessidades da ascensão social, do ato de convivência e trocas para a construção do saber, pois avaliar não significa um juízo de valor, mas a compreensão de que houve uma aprendizagem coadunada com a realidade de mundo e que seus resultados serão úteis para a melhoria da sociedade glocal e global.

Torna-se pertinente reportar ao teor do livro Educação um Tesouro a Descobrir, cuja contribuição nos foi possibilitada por Jacques Delors (2010), sobre o enfrentamento dos problemas que a educação deve superar ante a sociedade mundial, tendo como responsabilidade o desenvolvimento humano e da comunidade em que se encontra inserido para que todos tenham a oportunidade de externar seus talentos e todo o seu potencial de criatividade, cabendo a cada um dos seres dessa imensa aldeia mundial, comprometer-se com a responsabilidade de realização de um projeto de vida a partir dos conhecimentos empíricos e os construídos na universidade. Construção que se dá durante o processo de avaliação, onde professor e aluno refletem sobre as teorias e como elas justificam os fatos, os fenômenos complexos, nossa condição de inacabamento e os grandes desafios que nos esperam.

Precisa-se, portanto refletir a questão ética e cultural do processo educativo requerendo nossa autoavaliação quanto ao reconhecimento da existência do outro que é dotado de especificidades próprias, aqui se pode reportar ao binômio professor-aluno, e, concomitantemente introjetar o mundo em que estamos inseridos a partir da compreensão de si mesmo sobre os conhecimentos construídos e os que precisam ser investigados e

sistematizados a partir do processo de desformatação, meditação crítica reflexiva e reformatação desses conhecimentos no sentido de compreender o significado da educação enquanto um tesouro a descobrir.

“Nesse sentido nada pode substituir o sistema formal de educação que, a cada um, garante a iniciação às mais diversas disciplinas do conhecimento; nada pode substituir a relação de autoridade, tampouco o diálogo entre professor e aluno. Eis o que tem sido afirmado e repetido por todos os grandes pensadores clássicos que se debruçaram sobre os problemas da educação.”(Delors, 2010, p. 12).

O Relatório Delors (2010, p. 3-14) sonhando com uma educação que seja norteada pela criatividade foram propostos três pilares para a educação, abrangendo todos os níveis de ensino de acordo com os quatro pilares da educação (p 13-14):

- Aprender a conhecer – consideram-se as mudanças científicas, mudanças na área econômica e social em sintonia com uma cultura geral considerada como direcionamento de uma educação permanente em toda a vida.
- Aprender a fazer – propõe uma aprendizagem contínua da profissão e competência para o profissional enfrentar situações diversas e inesperadas e atue como facilitador das atividades em grupos. Tais qualificações e competências podem ser mais acessíveis caso os alunos/estudantes submetam-se a testes que visem seu enriquecimento e, também participantes das atividades profissionais no contexto social interligada aos estudos e pesquisas, possibilitando alternância entre escola x atividade profissional.
- Aprender a ser – deve haver aumento da autonomia profissional e poder de discernimento com vistas à consolidação da responsabilidade individual, porém direcionada à coletividade. Também é imprescindível que não fique relegado ao descaso qualquer tipo de talento, pois “são tesouros soterrados no interior de cada ser humano”. Aqui se inserem memória, raciocínio, imaginação, capacidades físicas, estética, destreza na comunicação coletiva e carisma pessoal, exigindo de cada um a compreensão de si mesmo.
- Aprender a conviver – compreender o outro numa percepção interdependente realizando projetos comuns e estar preparado para a gestão de conflitos, tendo em mente o respeito de valores plurais, do saber compreender a paz unificada.

A associação desses pilares com a avaliação da aprendizagem torna-se relevante, pois aprendendo a conhecer, o fazer torna-se mais gratificante. O fazer, por sua vez, nos fortifica enquanto ser. O ser para crescer intelectualmente, profissionalmente e inserir-se no

contexto sociocultural precisa conviver. Assim, o conhecer envolve professores e alunos no processo de ensino e aprendizagem. O fazer envolve a instituição, professores, alunos, conhecimentos disciplinares e de mundo que são confirmados através do processo de avaliação da aprendizagem.

Nessa perspectiva é que se apresenta a proposta da UNESCO direcionada ao alcance da paz mundial, para que os homens de todas as nações se compreendam e tenham a educação enquanto um bem de valor e possibilitador da concórdia para que se possa estar em plena convivência na nossa aldeia glocal e global com todos os habitantes, e, prioritariamente, preparada e preservada para a possibilidade de sobrevivência das gerações futuras.

Enfim, permitamo-nos estarmos envoltos numa utopia que deseja ver o mundo dirigir-se ao encontro da compreensão entre os povos, comprometimento com a responsabilidade e solidariedade, em respeito às nossas diferenças, sejam espirituais, ou culturais e, ao mesmo tempo, possibilitar o acesso ao conhecimento para todos. Assim, é papel da educação mediar à realização da tarefa universal, a partir da ação conjunta para que seja viável a compreensão de mundo e do próximo, objetivando conhecer-se a si mesmo.

Nessa ótica, Barros & Camargo (1992) entendem que a concepção de planejamento educacional não pode centrar-se na ordem determinada por gerações anteriores, precisa estar inserida no mundo em constante transformação, em um futuro de possibilidades imensuráveis e inéditas. Pois, tanto nos sistemas escolares quanto nos universitários observam-se contestações dos alunos de modo revelador por uma reforma do ensino priorizando a revolução cultural e um fazer científico para a descoberta de um novo projeto de civilização.

Na mesma linha de pensamento Luckesi (1998) argumenta que diante dos valores da educação precisa-se repensar a prática de planejamento que englobe no currículo a decisão política, científica, técnica, cultural e social, também a mística do trabalho educativo e da realidade de vida coadunada com o futuro, enquanto passado desvelador das mudanças no ato de planejar, pois:

“A atividade de planejar, como um modo de dimensionar política, científica e tecnicamente a atividade escolar, deve ser resultado da contribuição de todos aqueles que compõem o corpo profissional da escola. É preciso que todos decidam, conjuntamente, o que fazer e como fazer.” (Luckesi et al. 1998, p.175).

No sentido de compreenderem-se as rápidas transformações educacionais que se apresentam como propostas inovadoras envolvendo os aspectos sociais, culturais, e afetivo na relação professor-aluno na dinâmica de sala de aula, buscam-se em Bourdieu (1964/70), Bicalho, (2004); D’Ambrósio (1999); Albuquerque & Silva (1995); Perrenoud (1999);

Vasconcellos (1994); Hoffmann (2003); Esteban (2008); Fernández (1991), entre outros que vêm trabalhando a avaliação, as suas concepções sobre a prática avaliativa. Luckesi (1998) constrói o conceito de ato acolhedor, ao qual a academia tem-se posicionado favoravelmente sobre essa concepção da avaliação da aprendizagem em direção a um novo olhar sobre o modo de “avaliar enquanto um espaço e tempo de relação constante com uma aprendizagem que acolhe a avaliação tal qual ela o é” (p. 33).

O mesmo autor (1998) relaciona o ato acolhedor à semelhança com o sentimento do acolhimento dispensado a um amigo, portanto assim deve-se proceder com o aluno incluindo na aprendizagem, ajudando-o quando necessário. Atitude educacional que auxilia o crescimento do educando numa integração dele para ele, através do ato da ensinagem e da acolhida da aprendizagem e, concomitantemente, retorno para a sociedade enquanto qualidade da ação educativa alicerçada em conteúdos significativos, conhecimentos, habilidades, hábitos e convicções constituindo-o sujeito que existe e o sujeito cidadão.

A discussão sobre a avaliação no âmbito da escola reporta-se a um mandato que a instituição educativa deve cumprir socialmente: o de educar novas gerações, essa é a dinâmica educacional, colhendo dessa geração seus desejos e aspirações e suas condutas já internalizadas e construídas. O testemunho social da escola dar-se-á à coletividade na certificação da qualidade do desenvolvimento atingido satisfatoriamente. Portanto, educador e educando precisam estar em sintonia permanente na caminhada da aprendizagem, pois:

“O caminho é o do meio, onde o crescimento individual do educando articula-se com o coletivo, não no sentido de atrelamento à sociedade [...] mas sim no sentido de responsabilidade que a escola necessita ter com o educando individual e com o coletivo social [...] A escola testemunha às pessoas a qualidade do desenvolvimento dos educandos e cada um de nós aceita esse testemunho acatando certificados e diplomas escolares. Esse testemunho é dado pela escola.” (Luckesi et al. 1998, p. 175).

Com o olhar filosófico, Rios (1998) busca o recurso da Filosofia por considerá-la “uma busca amorosa de um saber inteiro”, é assim que o filósofo busca compreender o significado do valor que têm os objetos inseridos sobre a sua atenção. A busca amorosa do saber é propiciada pela capacidade de filosofar, da dimensão epistemológica e afetiva, inerentes aos seres humanos, em relação com o mundo e com as outras pessoas. “É uma ideia de prender-se, de apropriar-se, de estar junto [...]. Ainda, enquanto sentido de movimento, de caminhar constante. [...]. O saber é inteiro, atitude de admiração diante do conhecido, surpresa diante do habitual, de conhecer mais e melhor”, (p. 96).

A mesma autora entende que a instituição educativa tem uma missão de grande prioridade: estar a serviço da sociedade mediando à construção e promovendo a socialização cultural para que se possam formar cidadãos envoltos na criatividade e que se

ampliem seu trabalho com qualidade. Assim, a concepção de avaliação tem como finalidade apontar um valor ao qual se dá significado ao sentido.

A mesma autora entende que a instituição educativa tem uma missão de grande prioridade: estar a serviço da sociedade mediando à construção e promovendo a socialização cultural para que se possam formar cidadãos envolvidos na criatividade e que se ampliem seu trabalho com qualidade. Assim, a concepção de avaliação tem como finalidade apontar um valor ao qual se dá significado ao sentido. Avaliar pressupõe lançar-se de um olhar que identifica a necessidade de ruptura com a indiferença, a qual determina o que se torna referência para a sociedade. Assim, o ato avaliativo requer a definição de alguns princípios norteadores dos objetivos para que sejam alcançados, também, delimitar os instrumentos que serão utilizados e traçar os caminhos que perseguirão a finalidade dos resultados a serem construídos e verificados de modo contínuo, contemplando a criticidade e valorizando todo o processo percorrido nessa caminhada, entendendo-a enquanto inacabada, pois se precisa compreender a avaliação enquanto processo dinâmico e amplo que envolve a prática educativa e a convivência no âmbito social.

Ampliando suas concepções, Rios (1998) relata que, o processo de caráter avaliativo consiste em dimensão técnica e político-moral, assim, requer-se o domínio de “conhecimentos e habilidades” para sua efetivação e, quanto aos professores em estado avaliativo, indispensável um posicionamento quanto aos seus interesses e compromisso ao reconhecimento do que referenda estar inserido no contexto social, inexistindo atitude neutra quando se trata do comportamento dos indivíduos.

A mesma autora afirma que a avaliação está interligada aos aspectos político e moral, relacionando-se com o que precisa ser realizado sob a ótica de interesses e compromissos, recorrendo-se à dimensão ética uma análise crítica questionadora quanto o fundamento para essa ação, cuja finalidade direciona-se para o estado de conscientização, respeito entre as partes envolvidas de modo participativo e justo. Sob esse olhar, a democracia é um canal de concessão aos direitos do ser social em respeito à liberdade proclamada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“1 (Artigo 13), “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a esse regressar”. De opção religiosa (Artigo 18) e propriedade (Artigo 17). “Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou em sociedade com outros. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade” de beneficiar-se dos seus direitos sociais (Artigo 22), incluído-se bem-estar econômico (Artigo 23), segurança e no âmbito da política (Artigo 21). Assim, a compreensão de que o poder possibilita a atuação humana capaz de operar mudanças na sociedade, declara-se o desejo de transformação para que, de fato, tenha-se uma sociedade democrática. No entanto, essa transformação só será possível quando a formação dos indivíduos atenda às exigências de formação para a cidadania”.

Possivelmente o processo avaliativo enfrenta dificuldades por parte dos professores devido a sua característica de avaliar apenas a aprendizagem em detrimento do processo educativo pois avaliar centra-se num campo mais amplo envolvendo professores, alunos e os conteúdos curriculares, além os da área de cognição, afetividade e atitudes. Também, por ser concebida enquanto tempo determinado e inserida em uma prática pedagógica fragmentada focando apenas a medição e controle. Assim, torna-se fundamental conceber a avaliação contextualizada com a proposta curricular e o projeto pedagógico, preferencialmente, pela comunidade educativa, priorizando as necessidades básicas do segmento social, dos limites inerentes ao processo e das possibilidades de construção participativa, de um processo educacional comprometido com a escola democrática, justa e mais humana. Rios (1998).

Rios (1998). entende que avaliar pressupõe lançar-se de um olhar que identifica a necessidade de ruptura com a indiferença, a qual determina o que se torna referência para a sociedade. Assim, o ato avaliativo requer a definição de alguns princípios norteadores dos objetivos para que seja alcançados, também, delimitar os instrumentos que serão utilizados e traçar os caminhos que perseguirão a finalidade dos resultados a serem concluídos e verificados de modo contínuo, contemplando a criticidade e valorizando todo o processo percorrido nessa caminhada, entendendo-a enquanto inacabada, pois se precisa compreender a avaliação enquanto processo dinâmico e amplo que envolve a prática educativa e a convivência no âmbito social.

Ampliando suas concepções, Rios (1998) relata que, o processo de caráter avaliativo, consiste em dimensão técnica e político-moral, assim, requer-se o domínio de “conhecimentos e habilidades” para a sua efetivação e, quanto aos professores, em estado avaliativo, indispensável um posicionamento quanto aos seus interesses e compromisso ao reconhecimento do referenda estar inserido no contexto social, inexistindo atitude neutra quando se trata do comportamento dos indivíduos.

A mesma autora, afirma que a avaliação está interligada aos aspectos político e moral relacionando-se com o que precisa ser realizado sob a ótica de interesses e compromissos, recorrendo-se à dimensão ética uma análise crítica questionadora quanto o fundamento para essa ação, cuja finalidade direciona-se para o estado de conscientização, respeito entre as partes envolvidas de modo participativo e justo. Sob esse olhar, a democracia é um canal de concessão aos direitos do ser social em respeito à liberdade proclamada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos:

“1(Artigo 13), “Todo ser humano tem direito à liberdade de locomoção e residência dentro das fronteiras de cada Estado. 2. Todo ser humano tem o direito de deixar qualquer país, inclusive o próprio, e a este regressar”.de opção religiosa (Artigo 18) e propriedade (Artigo 17) “Todo ser humano tem direito à propriedade, só ou

em sociedade com outros. 2. Ninguém será arbitrariamente privado de sua propriedade” de beneficiar-se dos seus direitos sociais (Artigo 22), incluindo-se o bem-estar econômico (Artigo 23), segurança e no âmbito da política (Artigo 21). Assim, a compreensão de que o poder possibilita a atuação humana capaz de operar mudanças na sociedade, declara-se o desejo de transformação para que, de fato, tenha-se uma sociedade democrática. No entanto, essa transformação só será possível quando a formação dos indivíduos atenda às exigências de formação para a cidadania.”

Possivelmente o processo avaliativo enfrenta dificuldades por parte dos professores devido a sua característica de avaliar apenas a aprendizagem em detrimento do processo educativo, pois avaliar centra-se num campo mais amplo envolvendo professores, alunos e os conteúdos curriculares, além dos da área de cognição, afetividade e atitudes. Também por ser concebida enquanto tempo determinado e inserida em uma prática pedagógica fragmentada focando apenas a medição e controle. Assim, torna-se fundamental conceber a avaliação contextualizada com a proposta curricular e o projeto pedagógico, preferencialmente, elaborado pela comunidade educativa priorizando as necessidades básicas do segmento social, dos limites inerentes ao processo e das possibilidades de construção participativa de um processo educacional comprometido com a escola democrática, justa e mais humana (Rios, 1998).

A partir do olhar de Fernández (1991) destaca-se a não possibilidade de entender-se o processo de dificuldade da aprendizagem de modo unilateral, ou seja, apenas partindo do aprendiz sendo necessário o envolvimento do professor e da instituição educativa para um diagnóstico desse problema, com foco na necessidade de reflexão sobre as ações pedagógicas, no sentido de situá-las no contexto educacional ao qual se supõe a igualdade de oportunidades e de acesso ao conhecimento, independentemente daqueles alunos considerados “menos favorecidos e limitados por uma fraqueza que não lhes pertence” (Fernandez 1991, apud, Teixeira & Nista-Piccolo, 2010, p.196).

O mesmo autor (1991) ao focalizar a avaliação da aprendizagem como auxílio ao educador e ao educando, na sua caminhada ao crescimento, acrescenta que se designa à escola a responsabilidade social possibilitadora da construção da aprendizagem, enquanto ato acolhedor da inclusão, na aprendizagem significativa e bem-sucedida em sintonia com as concepções da diagnose, cuja função visa oferecer condições para a autocompreensão, educador-educando, indissociáveis, motivando-os para o crescimento contínuo, respeitando as suas possibilidades e os seus limites, auxiliando-se quando necessário.

Para entender a prática avaliativa, enquanto responsabilidade do professor, para a promoção do aluno, da aprendizagem significativa e da capacidade de interferência na mudança da sociedade, local e mundial, torna-se pertinente os argumentos de Nóvoa (1999) sobre o ser professor e o que se espera desse profissional no futuro, “no sentido estrito do

termo, refere-se fundamentalmente à relação educativa professor-aluno, às interações didáticas e à gestão curricular” (Fernandéz, p. 5).

Sob essa ótica, Nóvoa (1991) entende que “um novo tempo surge sobre o papel fundamental dos professores em chamamento à construção da ‘sociedade do futuro” (p. 02). Premissa defendida por parte de políticos e intelectuais para dignificação e valorização desses profissionais, maior autonomia e melhor imagem social.

De acordo com Romanowski e Wachowicz (2006), a escola utiliza a prática avaliativa frequentemente, seja junto aos alunos, ou no segmento regimental cabendo-lhe o mando de determinação sobre como julgar o processo avaliativo que deve ser o padrão a ser seguido, porém sem a preocupação com o ato reflexivo sobre o modo como é construído o processo da aquisição da aprendizagem, que ocorre individualmente e, portanto singular, pois cada um tem seu tempo e especificidades quanto ao ato de aprender. Assim,

“Entende-se que os propósitos do ensino indicam o ponto de partida, mas não o engessamento do ponto de chegada, ou seja, “podemos definir os critérios, mas não podemos considerá-los fixos a priori, senão transformáveis como as próprias ações que constituem o processo de ensino e aprendizagem.” (Wachowicz, 2000, p. 106, apud Romanowski & Wachowicz, 2006, p. 123).

As autoras defendem que a avaliação processual e a formativa atuam enquanto ajustes necessários para a elaboração dos critérios à prática avaliativa e que, também deve incluir alunos para que, em parceria junto aos professores, assumam os possíveis riscos das decisões acordadas. Assim, alunos e professores devem estar em estado de cumplicidade para que se consiga alcançar uma produção e sistematização do conhecimento de alto nível, sabendo-se que nesse percurso há de se deparar com a complexidade e incerteza do rigor e exigência inerentes ao processo de conhecimento. Processo que não pode ter o caráter de exclusão, pois tal parceria deve estar amparada na premissa de que o ato de aprender é coletivo.

Perrenoud (1999) questiona sobre a pretensão da escola em desenvolver competências, caso seus critérios venham a ser um argumento clássico que se coloca em oposição aos saberes e que assim sendo há risco de redução dos saberes posto que a escola tenha como missão oportunizar a instrução, ou seja, transmitir conhecimentos. Afirma que “essa oposição entre saberes e competências tem fundamento e é ao mesmo tempo injustificada” (p. 1).

De acordo com o mesmo autor, as competências que adquirimos no decorrer da nossa vida não devem se menosprezadas, até porque uma parcela considerável de pessoas já na idade adulta e com toda a escolaridade do ensino obrigatório concluída, não conseguiu desenvolver competências para lidar com os recursos tecnológicos e das exigências no contexto da mundialidade. “Dessa forma, sem limitar o papel da escola à aprendizagem tão

trivial, pode-se perguntar: de que adianta escolarizar um indivíduo durante 10 a 15 anos de sua vida se ele continua despreparado diante de um contrato de seguro ou de uma bula farmacêutica?” (p, 2).

As competências humanas não são **engessadas**, desenvolvem-se durante toda a vida, principalmente quando somos conclamados a enfrentar situações onde se precisam tomar decisões diante de problemas, ou diante de qualquer desafio na área educacional, seja nas resoluções de questões relacionadas às disciplinas, seja na construção do conhecimento, ou na relação coletiva onde estão envolvidos todos os atores do contexto educacional. Pertinente ressaltar que as competências não dependem de conhecimento, pois competência é comprovada no momento da realização de uma ação. Nesse sentido, Perrenoud (1999) afirma que o processo para a obtenção de conhecimentos não deve ser automática, toda a construção de saberes se dá de modo reflexivo e permanente possibilitando a mobilização dos saberes adquiridos, transpondo-os e interligando-o a ação estratégica que não seja inventiva do modelo original cujos recursos não dispõem e não o determinam.

Figura 1: Competências como Fonte de Valor para o Indivíduo e para a Organização



Figura 2. Fonte: Maria Tereza Leme Fleury; Afonso Fleury (2001) – Revista de Administração Contemporânea. On-line version ISSN 1982-7849 Rev. adm. contemp. vol.5 no.spe Curitiba.

A prática docente, salvo raros casos, permanece centrada nos conteúdos disciplinares que são transmitidos através da fala do professor, de leituras mecanizadas e, quando muito, para mostrar mudança, utiliza o recurso da exposição em multimídia, que nesse caso, não significa mudança na profissão do docente. Ferramentas tecnológicas de grande contribuição para uma aprendizagem reflexiva e possibilitadora de conhecimento de mundo, são relegadas ao esquecimento.

Podem-se enumerar algumas possibilidades para um novo fazer em sala de aula, o recurso do vídeo, dos Telejornais, filmes, redes de relacionamento, entre outras, quando bem escolhidas poderão tronar-se de grande contribuição para a construção de

conhecimentos que nenhuma disciplina curricular contempla. Esse distanciamento poderá ser considerado como um fosso entre o ensino, e a aprendizagem significativa causando, inevitavelmente, grande dificuldade durante o processo de avaliação.

Assim posto, pode-se entender que não existe preocupação com o desenvolvimento de competências. “Assim, essas ideias fazem parte da “paisagem pedagógica” e todos “vêm mais ou menos” o que é evocado quando se fala de avaliação formativa, de contrato didático, de pedagogia diferenciada” (Perrenoud, 2001, p. 2).

Na concepção de Perrenoud (2001) não pode haver separação entre competência e a profissão de professor, assim para que se formem profissionais mais competentes faz-se necessária uma interiorização da prática reflexiva e alto nível de criticidade quanto sua responsabilidade e contribuição para que sua prática pedagógica e avaliativa esteja voltada para o desenvolvimento da sociedade.

De acordo com Fernandes (2009), as investigações realizadas no âmbito de programas de mestrado produziram os seguintes resultados iniciais sobre a avaliação: as práticas de avaliação formativa distanciam-se da atividade pedagógica, embora reconhecidas pelos professores enquanto forma de colaborar com a aprendizagem dos alunos; a avaliação é da responsabilidade do professor, embora raramente partilhada com os atores envolvidos no contexto.

É um processo com pouca transparência, pois seus resultados não são socializados e esclarecidos junto aos alunos; o processo de avaliação apresenta pouco rigor e diversificação, prevalecendo os testes em detrimento de modos alternativos para a informação dos conhecimentos; predomina a medida enquanto forma de avaliar a aprendizagem independente do resultado, seja positivo ou negativo, pois a avaliação enquanto forma de aprimorar a aprendizagem, aparentemente só é compreendida e realizada por uma pequena parcela dos professores.

Diante de tudo o que foi refletido parece-nos que o processo de avaliação ainda está, para uma gama de professores, distanciado das necessidades do mundo globalizado e da era da tecnologia da comunicação e informação.

Também que há uma lacuna no que se refere às competências exigidas aos profissionais da educação, pois se supõe que no processo de sua formação não são priorizadas temáticas que possibilitem a esses atores educativos uma “desformatação” seguida de reflexão para então “reformatar” suas concepções e a sua importância na formação dos alunos para que possam construir aprendizagens significativas e possibilitadoras de mudança no modelo sociopolítico e cultural com vistas a uma melhor qualidade de vida.

Nesta perspectiva de Nascimento (2012, p. 10), para que se possa atribuir outro sentido à avaliação torna-se imperativo ao professor refletir sobre sua prática, sobre a construção do aprender cujas intervenções requerem dialogicidade com o aluno. Assim posto, o ato de avaliar precisa ser dinâmico em substituição ao estático que contempla apenas um ato mecânico de atribuição de notas.

Avaliar requer um estado de análise do percurso do aluno durante o processo do ato de aprender e, concomitantemente, como se processa o ato de ensinar. Nessa perspectiva a avaliação é compreendida enquanto processo das aprendizagens adquiridas e, principalmente, de como o ensino foi conduzido, pois avaliar pressupõe-se a prática da dialogicidade entre professor e aluno para que se possa intervir na superação de dificuldades.

Ainda de acordo com Nascimento (2012), a avaliação da aprendizagem enquanto verificação do conhecimento apreendido contempla a classificação que determina se o aluno é promovido ou permanece sem avanço, cristalizando as hierarquias que promovem êxito ou incapacidade de aprender corroborando com a perpetuação das desigualdades.

Assim, a aplicação dos instrumentos de avaliação com foco na atribuição dos valores sem que seja possibilitada a análise dos resultados não contribui para a possibilidade de novas estratégias de ensino apontando novas possibilidades de aprendizagem.

No entendimento de Nascimento (2012), estar compromissado com a superação dos déficits de aprendizagem pressupõe a disponibilidade para a dialogicidade entre professor e aluno e a opção pela avaliação formativa, pois praticar a avaliação formativa favorece a identificação das questões fragilizadas durante a construção da aprendizagem e do crescimento do aluno, que podem ser superados a partir de uma prática intencional e de modo sistemático com vistas às formas desenvolvidas para o ato de ensinar que seja “entendido como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que se possa consolidar desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (Fernandes, 2009, p. 68).

Ao final desse capítulo verificamos que: Ao final do estudo, identificamos que a avaliação da aprendizagem precisa ser significativa, tanto o ensino quanto a aprendizagem requerem apropriação de competências para a construção dos conhecimentos fundamentados nas práticas pedagógicas. Compreende-se que tal processo é inacabado e em constante transformação. Identificou-se que a prática avaliativa ainda prima por uma avaliação classificatória, podendo tornar-se instrumento de exclusão.

Comprovamos a relevância do processo avaliativo enquanto construção dos conhecimentos, inacabados e em constante ressignificação a partir da dialogicidade

reflexiva entre professor e aluno, acompanhando seus progressos ou dificuldades, para que possa identificar as causas das dificuldades, oportunizando um novo tempo para que possa ressignificar esses conhecimentos.

Comprovou-se a importância da compreensão dos professores de que o ato avaliativo deve ser amoroso, criativo, desafiador, inacabado e sintonizado com os conhecimentos disciplinares, da realidade do aluno na sua comunidade, culturais e sociais que se apresentam em grande diversidade, daí a sua complexidade, requerendo do professor e do aluno a construção de conhecimentos contextualizados com a realidade do aluno e de mundo, para que aproprie-se, avaliando a aprendizagem de modo justo e eficaz.

Confirmou-se que o processo de avaliação da aprendizagem precisa contemplar as práticas pedagógicas, enquanto norteadoras dos princípios didáticos e metodológicos, que requerem, ao mesmo tempo, a aquisição de competências para uma avaliação da aprendizagem enquanto processo de inacabamento e em constante construção, valorizando a criticidade, criatividade, reflexão e autonomia sobre os saberes, e contribuir para que o aluno torne-se um ser pensante, capaz de interferir na comunidade, na sociedade e no cenário nacional, melhorando a qualidade de vida, através da construção de novos saberes.

Identificou-se a necessidade de oportunizar eventos para a capacitação contínua dos professores sobre os conhecimentos pedagógicos e das práticas pedagógicas atualizadas, e a associação adequada da teoria com a prática que favorece o conhecimento de mundo, da realidade social, política e cultural, para consolidar uma aprendizagem significativa.

Acredita-se na necessidade de repensar a grade curricular com vistas às novas propostas para o desenvolvimento de situações de aprendizagem onde os conteúdos disciplinares estão interligados à iniciação científica, aos projetos de trabalho, visitas técnicas, culturais e artísticas, ampliando o nível de conhecimento de modo transdisciplinar, configurando a avaliação da aprendizagem como um momento de deslumbramento, descobertas, entusiasmo e desejo de participar desse novo modo de produzir conhecimentos.

Comprovamos a necessidade de compreender que o processo de avaliação da aprendizagem, de modo contextualizado e mobilizado pela sua característica dinâmica, em constante transformação, opondo-se à uma concepção avaliativa aprisionada a uma teia fechada. Acreditamos na urgência de desprendimento e criar situações de convivência, trocas e alternativas certificadoras da construção de saberes, consolidando a apropriação de aprendizagem.

Entendemos que é necessário estimular professores para a sua autoavaliação, refletindo sobre sua prática pedagógica, em respeito às especificidades dos alunos,

capacidade de superação ante o desconhecido e contemplação ante o construído. Compreender a si mesmo e aos outros em relação aos conhecimentos produzidos, em produção e o ainda não conhecido, pois se avaliando entenderá o significado de um processo de inclusão.

Identificamos que, no âmbito da diversidade dos instrumentos de avaliação da aprendizagem, a prova tradicional ainda é utilizada enquanto mera ferramenta de medição dos resultados obtidos pelos alunos, tornando-os perpetuadores de um ensino fragmentado e conservador, provocando situações indesejadas: medo, pânico, ansiedade, frustração, assustador, insegurança. Esses alunos estarão reproduzindo esse fazer após sua conclusão de curso, certificando publicamente esse instrumento como oficial da instituição.

Entende-se que o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior perpassa pela complexidade contextualiza e inacabada, compreendendo sua fragilidade, pois a avaliação depende da decisão de um ser humano envolto em incertezas, assim, torna-se necessário ao professor guiar-se diante das concepções pedagógicas, mesmo que tenha de optar por concepções desconhecidas, para que se sinta confortável diante desses saberes.

Acredita-se que só será possível conhecer os saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e da sua formação a partir das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, portanto torna-se pertinente reforçar a formação pedagógica desses atores ampliada para a aquisição de competências necessárias e sua complexidade para que possa atuar na sua profissão.

CAPÍTULO II

SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

*Não é no silêncio que os homens se fazem,
Mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.
É fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz,
de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática.
(Paulo Freire)*

2. SABERES E FAZERES DOS PROFESSORES DO ENSINO SUPERIOR SOBRE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM

2.1. Concepções sobre os saberes dos professores, da sua prática em sala de aula e sua formação contínua.

Pensar sobre os saberes e fazeres dos professores requer compreender as suas concepções sobre o processo de avaliação da aprendizagem, o processo de formação ao qual estão inseridas, as competências necessárias ao exercício de sua profissão, conhecimento sobre o contexto da complexidade na sua profissão, o fazer dialogado e reflexivo, a criticidade, a importância da parceria professor-aluno durante o processo de construção do conhecimento, visão de inacabamento dos saberes e dos seres viventes além dos impactos refletidos na sua prática pedagógica.

Quanto à formação dos professores Tardif (2002) traz uma reflexão sobre a formação dos professores no sentido de que se faz necessário o reconhecimento de que os docentes são “sujeitos do conhecimento” e assim, deveria lhe ser oportunizado expressar-se sobre a sua formação, independente do locus em que foi capacitado.

O mesmo autor sinaliza que já se observam mudanças sobre a concepção da formação dos professores, indicando instituições norte-americanas e canadenses que tomaram a iniciativa da implantação de currículos nessa formação dos professores, oportunizando esse controle, que seja legalizado e de cunho político-prático a partir de novas formas de formação, com vistas às considerações que devem ser destinadas aos professores de profissão, enquanto formadores de futuros professores. Observa-se que, a partir dessas iniciativas, sinalizam mudanças, mesmo que discretas, mas que enveredam no caminho desejável.

Diante da evolução observada por Tardif, (2002), é notória que a atividade profissional do professor requer conhecimentos específicos da sua área de docência, assim a relevância desses conhecimentos na sua formação associando-os ao ato de ensinagem e cotidianidade no âmbito do seu exercício profissional. A capacitação profissional, para que venha surtir efeito significativo, deveria ser ministrada por profissional com experiência docente, evitando-se assim a ausência da eficácia, da valorização desejada para a sua prática.

Verifica-se, também, no mesmo autor (2002) que o processo de formação para o ensino está direcionado aos conhecimentos disciplinares, sob a ótica da especialização e fragmentação ao oferecer disciplinas com carga horária fixa com tempo mínimo, cada uma com sua especificidade, sem haver, pelo menos, uma preocupação com a interdisciplinaridade, o que deixa causar impacto frente aos alunos que ocupam anos de sua vida acadêmica assistindo as aulas que são direcionadas a disciplinas constituídas por conhecimentos constituídos e declarativos, que serão reproduzidos nas aulas em que os alunos ministram durante os estágios realizados.

Quando termina o processo de formação acadêmica esses mesmos sujeitos passam a caminhar com suas próprias concepções chegando, por vezes a perceber que o que lhe foi ensinado não contempla os saberes do cotidiano. Propõe-se um procedimento que possibilite a reflexão sobre o mundo real da profissão do professor para a criação de estratégias que venha a negatar o que lhe foi condicionado.

Sabe-se que há um movimento para a profissionalização que procura trazer novas vertentes de fundamentos epistemológicos para nortear a prática do professor. Visto que no campo do trabalho o fator principal que diferencia as profissões docentes de outras ocupações é o caráter dos conhecimentos que se encontram em jogo. Tardif enfatiza oito características relacionadas ao conhecimento profissional amparado pela literatura das profissões, observando as concepções de Bourdoncle (1994, apud Tardif, 2002). Gauthier, 1999 assim expressa (Tardif, 2002).

De acordo com Tardif, (2002, p. 247) durante o exercício da prática docente torna-se prudente que recorra aos conhecimentos da sua especialização e consolidados com sua área de atuação profissional referente aos conteúdos ministrados e perpassem sob o viés das “ciências naturais, aplicadas, humanas e da educação”. Entende que os conhecimentos adquiridos na área da especialização dos professores devem ser construídos através de um processo contínuo de formação, seja no âmbito da sua graduação acadêmica, em congressos, seminários, observando-se um nível elevado de contribuição para a ampliação dos saberes profissionais certificados pelo diploma em que lhe foi conferido a competência de profissional do ensino superior. nesse sentido:

“Os conhecimentos profissionais são considerados pragmáticos, pois se voltam para as soluções de problemas que se apresentam concretas, essencialmente para conduzir o aluno às resoluções de dificuldades de aprendizagem ou outra situação em que necessite avançar para a sua superação.” (Tardif, p.248)

O mesmo autor reconhece a apropriação de competências desses profissionais, confereindo-lhes a propriedade, de direito e de fato, a sua capacidade de expressão durante o exercício da sua prática pedagógica, de conhecimentos direcionados a um grande público,

com particularidade de uso, certificando-lhe um domínio que lhe pertence, com singularidade, concedendo-lhes o direito da sua utilização em sala de aula, pois: (p.248).

“Apenas os profissionais são dotados de competência para exercer a prática avaliativa que, de modo consciente, a atividade desenvolvida pelos seus colegas de trabalho. Nesse sentido, o profissionalismo ocasiona a “autogestão” desses conhecimentos profissionais e de sua prática cotidiana. Ser competente ou não, está a depender da avaliação dos pares.” (Tardif, p.248)

De extrema importância enfatizar que a apropriação desses conhecimentos requer desses profissionais uma postura de autonomia e certificação, e dotar-se de capacidade para identificar o que pode ser considerado erro e acerto, diante do perfil dos profissionais, alunos e do sistema educacional do ensino superior, capaz de transcender as receitas prontas e fechadas às novas propostas a serem inseridas na sua prática cotidiana em sala de aula, desenvolvendo competências para o enfrentamento do inesperado, da improvisação, quando necessária, para estar preparado quanto à aceitação do novo, em estado de reflexão e capacidade de discernimento.

“Os conhecimentos dos profissionais sofrem influência do processo evolutivo e em constante progresso, assim torna-se relevante a prática constante da formação continuada. Espera-se que os profissionais busquem, individual e coletivamente, a autoformação, também entender que há necessidade de se reciclar após conclusão do curso de graduação compartilhando com os saberes científicos que precisam estar em constante revista crítica para um melhor aperfeiçoamento.” (Tardif, p.249)

“Possivelmente esses profissionais possam ser compreendidos como sujeitos que não utilizam de forma adequada os seus conhecimentos, prejudicando os seus “clientes”. Nesse sentido, são de suma importância a autonomia e competência” (Tardif, p. 249).

Para Tardif, (2002) a epistemologia da prática profissional engloba saberes que são colocados em prática no âmbito da instituição onde o professor desempenha sua função profissional. Nessa perspectiva, o “saber” é compreendido no sentido macro envolvendo “conhecimentos, competências, habilidades e atitudes”, ao que já foi denominado de “saber, saber-fazer e saber-ser” (p. 255-259).

Essa epistemologia específica da prática profissional deve estar comprometida com o ato revelador dos saberes, com sua intercontextualização nas tarefas docentes, de modo que se entrelacem a partir da incorporação que demandará uma produção da sua aplicabilidade transformadora “dos limites e dos recursos inerentes às suas atividades de trabalho” (p. 256), objetivando a essência dos saberes e o seu papel durante o desenvolvimento da prática docente e em relação identidade profissional do professor. Também das consequências, no âmbito teórico-metodológico e sua relação com a pesquisa no contexto universitário.

Nas indagações de Tardif (2002, p. 256) existem “seis consequências que parecem ser particularmente importantes”:

1. A questão fenomenológica em se tratando da pesquisa, atitude de pesquisa enquanto retomada da realidade, tem como foco estudar os saberes dos professores na sua vivência cotidiana de atividade docente de modo concreto e contextualizado. De acordo com uma hipótese não manifestada de modo claro, subtemde-se que os saberes inerentes dos professores estão relacionados à sua ação. Aprofundando a questão dos saberes docentes, afirma-se que são saberes “trabalhados, saberes laborados, incorporados no processo de trabalho pedagógico, que só têm sentido em relação às situações ligadas diretamente ao ofício de professor e que é nessas situações que são construídos, modelados e utilizados de maneira significativa pelos trabalhadores” (p. 256-257).
2. O autor aponta como consequência direta sobre a definição dos saberes dos professores a visão de que não se podem confundir tais saberes profissionais com aqueles adquiridos no âmbito de sua formação universitária, cuja ruptura poderá possibilitar um entendimento “atenuado enquanto adaptações, transformações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática” (p. 257). Assim compreendido, a prática profissional deixa de ser um local onde se aplicam conhecimentos adquiridos na universidade. Considera-se, enquanto uma melhor hipótese o processo de filtragem onde os conhecimentos são diluídos e são transformados para atender exigências da atividade docente; enquanto pior hipótese pode-se considerar uma barreira quanto ao que se pode menosprezar e aniquilar esses conhecimentos adquiridos no curso de graduação, deixando a marca da inutilidade totalmente dissociados da prática cotidiana do professor.
3. Referindo-se à questão metodológica há uma exigência de distanciamento dos estudos construídos pela sociedade universitária e para que possa estar em estado de pesquisa, seus membros necessitam sair do casulo, em que ficam afastados do cotidiano pedagógico, disponibilizando-se a conviver com o dia a dia da prática dos professores a fim de compreender a sua linguagem, seu pensamento, seu modo de agir diante dos alunos e sua criatividade ao

transformar o estático em dinâmico e a prática da dialogicidade com seus alunos.

4. Diante de tal definição propõe-se não considerar os professores como¹ “idiotas cognitivos”, a partir da concepção de que sua atividade determina-se no contexto das “estruturas sociais, pela cultura dominante, pelo inconsciente” (p. 258), mesmo diante de sua atividade prática. Apesar de estarem inseridos nessa realidade são, de fato, atores dotados de saberes e do saber-fazer comprovados pelas ações cotidianas e competências “significativas” a partir dos fatores consequentes advindos da sua atividade pedagógica possibilitando-lhes certo proveito em grande parte do tempo para que seus objetivos sejam alcançados.
5. Tal definição é considerada não normativa, nesse sentido, considera-se um dos grandes problemas no cenário da pesquisa voltada para o campo das ciências da educação quando se pretende abordar a concepção do estudo sobre o ato de ensinar no contexto normativo compreendendo-se que na pesquisa há um maior interesse quanto o que seria o ser professor, o seu fazer e o seu saber em detrimento das suas práticas e dos seus conhecimentos adquiridos através dos seus fazeres. De acordo com Tardif “essa visão normativa está alicerçada numa visão sociopolítica do ensino: historicamente, os professores foram ou um corpo da Igreja ou um corpo do Estado a serviço de causas e finalidades maiores do que eles” (p. 259).
6. Enfim, a epistemologia da atividade cotidiana do professor ratifica a necessidade do estudo vasto dos saberes mobilizadores que direcionam a prática dos professores durante a realização das suas tarefas. Pode-se denominar essa perspectiva de “ecológica”², a qual “Doyle (1986), concebe a perspectiva ecológica enquanto integral e que delimita-se com a sala de aula. Enfim, o conhecimento proveniente da disciplina a ser ensinada e do contexto pedagógico, “(que se refere a um só tempo ao conhecimento dos alunos, à organização das atividades de ensino e aprendizagem e à gestão da classe)”, (p. 259),

¹Tardif (p. 258) cita essa expressão parafraseando Garfinkel (1984).

²Tardif reporta-se ao termo “ecológica”, referendando aos trabalhos de William Doyle (1986). Ainda que essa perspectiva está mais enfatizada na linha proposta por Wideen et alii (1998) ao tratar-se da formação do docente no magistério.

são considerados importantes, embora ainda distanciados no sentido da abrangência dos saberes dos professores durante a sua atividade cotidiana em sala de aula.

Neste cenário, torna-se pertinente algumas contribuições visionárias de Freire (2008), pois suas ideias propunham uma abordagem sobre os saberes necessários aos docentes a partir da prática educativa transformadora, com criatividade, provocação, coragem e esperança, transcendendo o espaço da instituição educativa, com “reafirmação, negação, criação, resolução de saberes que constituem os ‘conteúdos obrigatórios da formação docente” (p. 9-10).

Freire (2008) considera os saberes enquanto investigação permanente do professor, além do convívio amoroso com os alunos, mostrando-se curioso e disponível à prática provocativa, para que os alunos se assumam enquanto sujeitos sócio-histórico-culturais, no processo de construção dos saberes, só assim, os professores podem reportar-se ao respeito, à dignidade e a autonomia do aluno. Entende a prática docente enquanto contribuição social na formação humana em repúdio a desumanização.

Na sua concepção não pode haver prática docente sem a figura do discente, assim torna-se indispensável saberes docentes pautados na criticidade na relação teoria/prática. Busca discutir sobre os saberes indispensáveis à formação docente, pois acredita que o professor em formação compreenda os saberes de modo claro e lúdico na sua condição de sujeito da produção do saber com consciência de que o ato de ensinar não se solidifica com a transmissão de informações, o saber só é concretizado quando produzido em construção, pois “quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (p. 21-41).

De acordo com Freire (2008), ensinar exige rigorosidade metódica cabendo ao educador democrático à missão de uma prática que certifique a criticidade, o ato curioso e a insubmissão do seu aluno diante de rigorosidade metódica aproximando-o dos objetos que pode conhecer que não pode ser considerado definitivo na dimensão da incompletude, pois é possível o aprender de modo crítico desde que os educadores incorporem a criatividade, a provocação, a inquietude, a curiosidade, a humildade e a persistência, pois [] “a docência” – docência-discência – e a pesquisa, indotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos gnosiológico” (p. 28).

Nesse sentido, ensinar exige pesquisa, pois “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. “Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Pesquisa para constatar, constatando, intervenho intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade” (Freire, p. 29).

Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos socialmente construído no âmbito da comunidade. Deve-se, discutir a realidade vivida associada aos conteúdos das disciplinas, de modo contextualizado através do ensinar crítico superando a curiosidade socialmente construída e reconstruída (p. 32).

Ensinar exige a estética e a ética, pois docência e boniteza devem estar de mãos dadas, cabendo à educação “um testemunho rigoroso de decência e de pureza”. Exige corporeificação das palavras pelo exemplo do professor. Exige risco, aceitação do novo, da incerteza e rejeição a qualquer forma de discriminação. Exige reflexão crítica sobre a prática crítica e dialética, além da disponibilidade para a mudança. Exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural proporcionando aos educandos relação mútua para que apreenda a capacidade de assumir-se (p. 32-41).

Na concepção de Freire é preciso compreender-se que é necessário “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua própria produção ou sua construção”, pois o ato de pensar certo se centra numa postura exigente diante, com os outros e com nós mesmos com rigorosidade metódica.

É preciso gostar de ser “gente” enquanto ser inacabado e galgar caminhos para avançar além do inacabamento construindo a sua presença no cenário de mundo. No contexto da prática educativa o autor ratifica que essa ação implica a “inconclusão do ser que se sabe inconcluso” no sentido da autonomia do educando. No que se refere à avaliação o autor traz abordagem sobre o bom senso que o educador deve ter diante de sua prática avaliativa. É este bom senso que pressupõe uma prática cotidiana em aversão ao autoritarismo e entendimento de que precisamos estar em constante solicitando licença para a liberdade (p. 47-61).

Sob esse olhar, reportamo-nos a Lelis (2001) em abordagem sobre a existência de um consenso quanto à valorização da prática docente no contexto da construção de saberes, embora se observe indefinições a serem esclarecidas, considerando-se os desafios das escolas de massa e o lócus em que o professor desempenha o seu trabalho, principalmente, no contexto das sociedades que não conseguiram a ruptura da desigualdade social e educacional.

A mesma autora faz provocações questionadoras sobre a veracidade da problemática do saber escolar e do docente, enquanto recente objeto de pesquisa no Brasil, como também em temas já trabalhados a partir do ano de 1980, que retornaram ao cenário com outra roupagem, requerendo a retonada das questões sobre políticas e práticas de formação docente, quanto aos conhecimentos pertinentes para a atualização da sua ação pedagógica, assim:

“Uma hipótese é a de que esse retorno não parece significar mera reprodução de perspectivas de análise já formuladas em outros contextos, mas redimensionamento de questões que estão no centro da problemática do trabalho docente. [...] os modos como os professores se relacionam com os saberes (Lelis, 2001, p. 44).

Nesses termos, a mesma autora acrescenta que:

“A competência técnica envolveria tanto o domínio dos conteúdos de ensino pelo professor como o seu entendimento a respeito das relações entre os vários aspectos da escola, incluindo-se o peso da formação sobre o modo como percebe a organização da escola e os resultados de sua ação”. (idem, p. 45).

Lelis (2001) reporta-se ao debate sobre a formação docente observando-se uma atitude de aprofundamento relacionada aos problemas que perduram no âmbito das instituições responsáveis pela formação dos profissionais da educação no sentido do distanciamento, e até a ausência, da relação da teoria com a prática no segmento educacional perpassando pela formação macro e pela formação de característica pedagógica, além da contextualização dos conteúdos com a metodologia.

Podendo-se conceber esse caminho como problemático devido ao alto nível valorativo da teoria e relegando a atividade prática no cotidiano da sala de aula que possibilita aos professores expandir e refletir sobre a epistemologia dos saberes, aproximando-os da relação que se dá entre o conhecimento científico, a atividade profissional norteadas pelas necessidades práticas advindas do segmento social e do próprio saber do docente, mesmo que haja distanciamento temporal frente aos grandes desafios da formação desses profissionais, especificamente no Brasil, pois “hoje somos menos arrogantes quanto ao poder da teoria na explicação e transformação do real” (Lelis, 2001, p.49).

Ao pensar em possibilidades de alternativas direcionadas aos cursos de licenciatura, Lelis (2001) reporta-se a Candau (1997) que defende a prioridade de um conteúdo cuja especificidade deve voltar-se para a natureza pedagógica enquanto momento da formação do profissional da educação no exercício da sua prática em sala de aula, citando que:

“A competência básica de todo e qualquer professor é o domínio do conteúdo específico. Somente a partir desse ponto é possível construir a competência pedagógica. Essa afirmação não implica a existência de uma relação temporal de sucessão, e sim de uma articulação epistemológica”. É a partir do conteúdo específico, em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser tratado. Enquanto as unidades específicas não assumirem como responsabilidade própria a formação de professores, muito pouco poderá fazer as unidades de educação. (...) Do ponto de vista conceitual, parte-se do conteúdo específico para trabalhar a dimensão pedagógica em íntima relação com ele. Assume-se que a liderança deve ser da área específica com a colaboração íntima das unidades de educação. A responsabilidade deverá ser partilhada intimamente, mas o primado é a área de conteúdo específico. Somente a partir desta mudança de eixo, que

suscitará certamente muitas resistências, será possível construir uma nova perspectiva para os cursos de licenciatura”. (Candau, 1997, p. 46, apud Lelis, 2001, p. 50).

Ressalta-se a importância desse posicionamento no sentido de seu investimento em relação ao saber dos conteúdos disciplinares, a sua impropriedade não se poderá ser efetivada a atividade de construção do conhecimento, mesmo compreendendo-se que o ato de ensinar tem como prioridade o “saber e como o ensinar”. Nesse sentido, o processo formativo dos docentes perpassava pela análise político-pedagógica de modo específico, assim considera tal proposta provocativa (Lelis, 2001, p. 51).

Para Lelis (2001) na década de 90 ainda não se observa avanços relevantes na esfera do conhecimento necessário à prática pedagógica, na formação continuada, aprisionando-se a determinada concepção de competência que não contribuiu para que se possa saber quem é o professor, os saberes já formulados, a metodologia de ensino e as fontes que referendam a construção do seu saber, além das frequentes dificuldades que fazem parte da sua cotidianidade da sala de aula.

Nóvoa (1999) observa que atualmente verificam-se, em programas políticos e discursos reformadores dos especialistas da União Européia e em literatura dos investigadores, palavras direcionadas para a importância dos professores nos “desafios do futuro”, seja na formação de recursos humanos para o desenvolvimento económico ou formadores das gerações do século XXI, para a preparação dos jovens para a sociedade da informação e globalizada, ou ainda por outras razões, o professor volta a compor o centro das preocupações políticas e sociais, inclusive “várias organizações internacionais têm falado sobre ‘nova centralidade’ dos professores, referindo-se mesmo à necessidade de “trazer outra vez os professores para o retrato”, Nóvoa (1999, p.02)”.

Na concepção do mesmo autor (2010), para que os professores consigam avançar em seus status com credibilidade há necessidade de aproximar a formação docente da profissão do professor, pois só na escola é que se alcançarão resultados consistentes e capazes de transformação educacional e social. Para tal apresenta cinco propostas para serem trabalhadas na formação dos professores. 1. Assumir com grande ênfase a prática pedagógica comprometida com a aprendizagem dos alunos e uma constante busca teórica que possa referendar o trabalho realizado no interior da escola. 2. Adentrar na profissão docente tendo como base uma concepção cultural do ser profissional, possibilitando aos mais experientes o compromisso de formar os iniciantes. 3. Desprender um olhar especial para as dimensões de carácter pessoal da profissão docente priorizando tal capacidade de relacionamento e comunicabilidade que delineiam a atividade pedagógica. 4. Dar o devido valor ao trabalho em equipe e à prática constante da coletividade profissional, solidificando os projetos educativos desenvolvidos na escola. 5. Evidenciar-se através do princípio da

responsabilidade social, possibilitando a comunicação aberta ao público bem como a ampla participação do profissional nesse espaço educativo (p. 1).

Nóvoa (2010) destaca que a educação está envolta num cenário de grandes incertezas e perplexidades. Fatos que requerem mudança, porém nem sempre se encontra um rumo a seguir, pois o quantitativo de discursos redundantes e repetitivos traduz-se em pobreza das práticas pedagógicas.³ Acrescenta que em determinados momentos parece que todos utilizam a mesma linguagem na pretensão de dar vida às palavras em detrimento da realidade que nos envolve, pois caminhamos paralelamente com organizações internacionais e as redes que nos mantêm conectados com as suas contribuições que, de fato, nos põe uma venda inibindo o nosso olhar. Entende-se que o âmbito da formação dos professores está envolto ao efeito do discurso vigente que apregoa um modismo inadequado ao enfrentamento dos debates sobre a educação, identificados inclusive nas teses, dissertações, dissertações e artigos em ritmo acelerado perpetuando os conceitos, ideias e as mesmas orientações até então propostas.

“É difícil não sermos contaminados por este «discurso gasoso» que ocupa todo o espaço e que dificulta a emergência de modos alternativos de pensar e de agir (Nóvoa y DeJong-Lambert, 2003). Mas é preciso fazer um esforço para manter a lucidez e, sobretudo, para construir propostas educativas que nos façam sair deste círculo vicioso e nos ajudem a definir o futuro da formação de professores.” (Nóvoa, 2010, p. 2)

De acordo com o autor há uma predisposição que foi construída por uma definição pública cujo sentido restringe-se ao fator cultural para a profissionalidade do professor que necessita ser construída no âmago da ‘pessoalidade’ do profissional da educação, observando-se os seguintes aspectos: Conhecimento – a atividade pedagógica do professor requer conhecimento sobre o que ensina e devem propiciar a aprendizagem aos seus alunos; Cultura profissional – cabe ao professor o entendimento sobre o significado da instituição escolar e integrar-se na profissão, seja aprendendo com os mais experientes ou através da dialogicidade com os colegas há mais tempo na área educacional.

Também se torna considerável registrar as ações das práticas direcionadas ao processo de avaliação para uma atitude reflexiva em busca de inovação; Habilidade pedagógica – torna-se imprescindível a capacidade de uma boa relação e comunicação para o cumprimento do “ato de educar” de modo tranquilo, sereno dando-se ao respeito e habilidade de conquista junto aos alunos de modo que alcance o outro lado do conhecimento; Trabalho em equipe – configura-se um tempo de novas formas de

³ Em palestra realizada no dia 23 de agosto de 2012, no Centro de Convenções da UFPE, Nóvoa fala que precisamos desconfiar de projetos prontos que nos apresentam; nas soluções de problemas que são propostas, pois só haverá mudanças quando a instituição educativa voltar-se para si mesma e reconhecer a grande importância da atividade do profissional do professor.

A palestra foi realizada na 1ª Conferência do Programa Via Escola: Um Pacto Pela Educação, intitulada “Por uma escola centrada na aprendizagem, tempos, espaços e saberes”.

profissionalidade docente através de ações coletivas e colaborativas para intervenção nos projetos da instituição via “comunidades de prática” no âmbito da escola e além dos muros da organização; Compromisso social – possibilitar ao aluno a capacidade de ultrapassar os obstáculos que lhe foram impostos pela natureza do nascimento, pela família de origem e pela sociedade em que está inserido praticando os ideais dos “princípios, dos valores, da inclusão e diversidade cultural” (p. 4).

Em colaboração com Nóvoa, Tardif (2002) acrescenta que:

“[...] seria de se esperar, pelo menos na ótica tradicional da sociologia das profissões, que os professores, como grupo social e categoria profissional, procurassem se impor como uma das instâncias de definição e controle dos saberes efetivamente integrados à prática. [...] também seria de se esperar que ocorresse certo reconhecimento social positivo do papel desempenhado pelos professores no processo de formação-produção dos saberes sociais.”(Tardif, 2002, p. 39-40)

Na leitura realizada em Zabalza (2004, p.105-108-124-125), podem-se identificar alguns critérios para que os professores possam contribuir com a sociedade do futuro. Em primeiro lugar, deverão enfrentar os grandes desafios exigidos pela atualidade, seja no cumprimento às exigências da Lei maior do ensino superior (LDB) que contempla a competência, aquisição de conhecimento, ser sensível em sua atuação docente, ter ética profissional, conferir beleza às suas ações, conscientizar-se politicamente, transpondo sua prática docente para uma aprendizagem significativa em sintonia com a teoria e a prática contextualizada.

Assim se apresenta um grande desafio para a formação docente de nível superior uma formação específica cuja finalidade é possibilitar a transformação para que seja um profissional comprometido com a aprendizagem em detrimento do ser especialista, conhecedor apenas do seu saber teórico acadêmico, e voltar-se para o verdadeiro saber a ser socializado com seus alunos a fim de que possam contribuir com um novo modelo de sociedade e que nesse modelo possam estar inseridos.

Considerando a teoria relacionada com a prática, para esses autores, Benavente (2010); Candau (2008) e Lelis (1983), quanto à relação teoria e prática, cujo propósito era identificar nas práticas de formação, tanto de especialistas quanto de professores, as concepções que informariam aquela relação, em denúncia da perspectiva positivista enquanto dicotomia da teoria e prática presente nos currículos busca-se apoio na filosofia da práxis de Vasquez, para pensar numa visão de unidade enquanto perspectiva de teoria revigorada formulada na realidade educacional, assim:

“A teoria em si não transforma o mundo. Pode contribuir para sua transformação, mas para isto tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um

trabalho de educação das consciências, de organização de meios materiais e planos concretos de ação.” (Vazquez, 1977, p. 206; apud Lelis (2001)

Uma crítica sobre a inserção da teoria com a prática avaliativa nos vem através de Freitas (2002) quando reflete sobre o múltiplo campo em que está inserida a avaliação da aprendizagem realizada no interior da sala de aula através da prática pedagógica que, por sua vez, faz parte das políticas públicas que são determinadas pelo poder estatal e também Estado avaliador.

Enquanto requisitos são aplicados três modelos de avaliação: institucional, comportamental, atitudinais e valorativas, cujo intuito é minimizar a superioridade absoluta da avaliação institucional, passando esta a ser dividida com a avaliação comportamental, atitudinais valorativas, as últimas são responsáveis pelo desenvolvimento da autoestima objetivando uma ordem escolar e discente, pois o que se prega no cotidiano educacional é um modelo de verificação da apreensão dos conteúdos e de ferramenta de controle dos alunos em sala de aula.

Em oposição, alguns autores defendem uma prática pedagógica atrelando teoria e prática consolidada com um processo de avaliação cujos resultados venham a contribuir com o sentimento e concretização da “sociedade do futuro”, que requer a compreensão da nossa condição de cidadãos da Terra, cuja necessidade urgente é: “educar para a era planetária”, observando-se três reformas: a reforma do conhecimento, do pensamento e do ensino de modo transdisciplinar em Morin (2003 p. 99-101). “Que triunfou sobre as aspirações do modelo analítico, em proposta solicitada pela UNESCO (2003): “educar para um futuro sustentável”. “Construir um mundo melhor é possível, mas para isso urge pensar em novas formas de luta que ponham em causa o modelo económico e social em que vivemos” em Benavente, (2010, p. 136). “É um conhecimento transdisciplinar que, pela sua própria contextualização obriga a um diálogo ou confronto com outros tipos de conhecimento” (Sousa Santos 2008, p.41).

Perrenoud (1998) retoma a ideia da “sociedade do futuro” reportando-se que a luta contra o fracasso escolar e as desigualdades trata-se de uma luta global enfatizando a renovação didática e nas atividades escolares que, indissociavelmente, “objetiva o desenvolvimento da cooperação profissional no âmbito dos projetos de escola e dos contratos entre escola e direção”, explicando assim a tônica das dez áreas de competências:

1. Organizar e animar situações de aprendizagem, não resta dúvida sobre a apropriação dos saberes dos professores, quanto às competências sabe-se que sim, mas a depender de algumas ações simples: domínio de turma, correção de provas, orientar os

alunos, atender o aluno nas suas dificuldades, estimular atividades em grupos, retomar um conteúdo não assimilado, atitude simples mas pouca valorização de alguns professores;

2. Gerir a progressão da aprendizagem: fazer uso das novas e boas práticas com o auxílio das tecnologias, incentivo a pesquisa, publicação acadêmica, elaboração e execução de projetos pedagógicos, atividades culturais;

3. Conceber e fazer evoluir dispositivos de diferenciação: atendimento individualizado ao aluno com dificuldades, ouvir o aluno com atenção, calma e comprometimento, diversificar os instrumentos de avaliação, atividades de pesquisa fora da instituição;

4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e seu trabalho: aulas dinâmicas e participativas, habilidade pedagógica, capacidade criativa, domínio das novas tecnologias – incentivo para criação do Blog da turma, disponibilizar e-mail para comunicação professor e aluno;

5. Trabalhar em equipe: envolver alunos, professores e funcionários nas atividades pedagógicas da instituição, formar grupos de estudos;

6. Participar da gestão da instituição: eleger representante de turma, realizar reuniões com o representante de turma com a direção, sugerir atividades através de e-mail para a direção, participação das atividades culturais e festivas da instituição;

7. Informar e envolver os pais: participação nas atividades festivas e culturais da instituição, disponibilizar o Projeto Político do Curso para o conhecimento das propostas pedagógicas aos pais;

8. Servir-se das novas tecnologias: disponibilizar ambiente com recursos tecnológicos para alunos e professores, incentivar o uso da tecnologia para atividades extra horário aos alunos, acompanhar as atividades realizadas no extra horário;

9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão: ser cordial com todos os profissionais da instituição, ser pontual e assíduo, respeitar o aluno para ser respeitado, saiba escutar com atenção e paciência, sempre retorne aos alunos uma tomada de decisão quando são os principais envolvidos, esteja sempre que possível, disponível para o aluno, sempre retorne os resultados das atividades realizadas pelos alunos de modo reflexivo e com cricidade, acate a avaliação do seu desempenho com naturalidade e colaboração.

10. Gerir sua própria formação contínua: estar em constante formação para atualização dos conhecimentos na sua área de especialização e nos conhecimentos referentes à questão das novas e boas práticas, da didática em sala de aula, da metodologia, da avaliação da aprendizagem e da prática pedagógica.

Nessa perspectiva, o mesmo autor afirma que “os professores são chamados a organizar e animar situações de aprendizagem” exigindo-se competência, embora se compreenda que não há total domínio dessa especificidade. Mesmo sendo de competência do professor, as concepções de ensino e de aprendizagem que vem evoluindo nesses últimos vinte anos, refletidas na escola nova, Freinet, pedagogia de projetos, clarificam que:

“Ensinar não consiste mais em dar boas aulas, mas em fazer aprender, colocando os alunos em situações que os mobilize e os estimulem em sua zona de desenvolvimento proximal, permitindo-lhes dar um sentido ao trabalho e ao saber.[...] tal habilidade é o canteiro de uma obra, longe ainda de estar concluída.”
(Perrenoud, 1998, p. 212)

Na concepção de Tardif (2002), os saberes docentes que utilizam em suas práticas em sala de aula, apresentam especificidades, cuja importância centra-se na sua posição ocupada na instituição como mediador do processo cultural e da produção de saberes dos alunos. Saberes possibilitadores, de modo subjetivo que favorece o adentramento para a concretização do processo de escolarização na relação interativa com os docentes e demais profissionais da educação.

O autor reporta-se aos professores como sujeitos dotados de competências ativas, pois suas práticas transcendem os saberes teóricos em relação aos saberes que constroem e produzem a partir da sua própria experiência profissional utilizando-se de dinâmica transformadora para o atingimento da mobilização desses saberes que os tornam pesquisadores do contexto educacional tornando-os pesquisadores da educação.

Tardif (2002) propõe uma superação quanto à visão que se tem do professor enquanto mero objeto de pesquisa, passando a considerar-se sujeito capaz de apropriação do conhecimento, de colaboração e capaz de participar de co-pesquisa, independente da oportunidade dotada pela Ciência da Educação de inserção de pesquisa voltada para a área do ensino e docência, contemplando seus interesses, suas opiniões, carências profissionais, grupais e individuais, tanto nas formas das diversas linguagens e no discurso que ofereça suporte de utilidade na sua prática cotidiana e contemple a significância das suas ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula, possibilitando o acesso e apropriação do ato da pesquisa para que possam refletir sobre os seus discursos e adquiram competência para reformulação dos seus discursos mediante perspectivas que contemplem seus interesses, sejam individuais ou coletivos.

Do ponto de vista de Charlot (2000) toda aprendizagem se dá através da dialogicidade entre os envolvidos no processo do saber que requer comprometimento numa relação epistêmica complementada pela identidade social de modo integrado para que se possa compreender a construção de saberes sobre o processo de aprendizagem. A partir dessa relação de aprender é que o indivíduo conscientiza-se de sua condição humana

enquanto unicidade comunitária que o faz humanizar-se, tornar-se ser singular e apto para a prática de socialização com o seu grupo.

Nesse mesmo sentido o autor entende que a condição de Ser humano é ponte para o ato da aprendizagem compreendendo-se que o aprender transcende saberes que são apenas enunciados na intelectualidade escolar, pois “aprender é ambiente sobre o indivíduo”. Nessa perspectiva não há intenção de supervalorizar o lado social em detrimento do humano, pois há uma dinâmica de reciprocidade entre ambos, posto que, o sujeito é concomitantemente humano, social e singular.

Entende-se que o ser humano encontra-se em constante estado de inacabamento, pois a cada momento é capaz de se reinventar, assim mesmo acontece com o saber posto que não é definitivamente construído, haja visto as vastas possibilidades de pesquisa no contexto do ciberespaço, na instituição educativa, na pesquisa científica da academia, na diversidade de publicações e na troca de experiências. Nesse sentido, Charlot (2000) acrescenta que “por condição”:

“(...) a cria do homem nasce inacabada, imperfeita, contrariamente à cria de outras espécies que é dotada de instintos que lhe possibilitam adaptar-se rapidamente ao seu meio. Na cria da espécie humana, o homem não é ainda; ele deve ser construído [...] Porque essa cria nasce em mundo humano, já construído como humano, e carregada por seres humanos (seus pais e outros seres humanos) [...] A cria do homem não se torna homem se não se apropriar, com a ajuda de outros homens, desta humanidade que não lhe é dada no nascimento, que é, no início, exterior ao indivíduo.” (Charlot, 2000, p. 56)

Na visão de Bourdoncle (1994, p. 62 apud Tardif &Gauthier, 1999, p. 247-250), precisam-se especificar quais as características principais que compõem o conhecimento dos professores enquanto atitude de apoio aos seus conhecimentos, seja especializada, seja formalizada pelas disciplinas de caráter científico, conhecimentos que são construídos ao longo de sua trajetória pessoal e profissional, contemplando os saberes construídos na sua formação, ao qual se espera seja de alto nível, aos conhecimentos que possibilitam soluções problemáticas e concretas, competência de autogestão dos seus próprios conhecimentos, além da capacidade de gestar com autonomia e discernimento e que se mantenha em constante estado de formação ininterrupta, pois esses profissionais da educação precisam afirmar-se enquanto responsáveis, na utilização dos conhecimentos internalizados, pois seu uso inadequado poderá trazer danos aos seus alunos.

Sacristán, Gimeno e Gómez, A. I. Pérez (1998) refere-se às comunidades primitivas enquanto grupos de pequeno porte onde o processo de aprendizagem tanto referentes aos produtos sociais quanto aos educacionais de novos membros concretizavam-se a partir da socialização pela geração dos jovens durante o processo participativo das crianças ao estarem inseridas nas atividades realizadas pelos adultos. Apesar desse contexto observa-

se a ineficácia quanto ao processo de aceleração do desenvolvimento das denominadas comunidades humanas enquanto a complexidade de suas estruturas e a diversidade das atividades realizadas no dia a dia das sociedades (p. 1)⁴.

A partir desse cenário histórico surge uma diversidade no âmbito das especializações voltadas para a educação seguida de socialização em segundo plano denominada de: “tutor, preceptor, academia, escola religiosa, escola laica” (p. 1), entre outras, atingindo a escolarização obrigatória que atendia as camadas ligadas às sociedades industriais naquela contemporaneidade.

De acordo com Sacristán (1998) os jovens pertencentes a essas comunidades eram preparados para o ingresso no cenário do trabalho e na atividade pública, necessitando-se de intervenções educativas no âmbito da escola, pois tem como compromisso o atendimento e, também conduzir o processo de socialização, caracterizando-se a tendência conservadora e promotora da “reprodução social e cultural (p.10” visando à perpetuação dessa sociedade.

Na concepção de Sacristán (1998) a imagem da escola é concebida como um espaço que deixa evidente a doutrinação ideológica através das suas ideias e recomendações e, principalmente o mando da seleção e a forma de organizar os conteúdos que perpassarão pelo processo de aprendizagem. Essa forma de aprender tem como característica o interesse para sair-se bem nas avaliações mesmo que os saberes utilizados sejam relegados ao esquecimento.

Em sentido oposto, a aprendizagem coadunada aos “mecanismos, estratégias, normas e valores de integração social” contribuirá com um saber possibilitador de êxito, tanto no campo pessoal e profissional, que transcende o universo escolar, pois desenvolve uma forma singular de ser, refletir e atuar profissionalmente e através das suas relações sociais no contexto glocal e global, seja no trabalho ou na “vida pública” (p. 2).

Entende-se o currículo como recurso fundamental para a produção de saberes, assim Sacristán (1998, p. 2-3) cita sete aspectos que considera de grande importância para o desenvolvimento do currículo:

1. Quanto aos critérios de seleção e organização devem expressar de modo concreto os elementos escolhidos e os que são ocultados sobre o aspecto cultural da comunidade que são dotados de autonomia para definir e, ou interferir na sua mudança.

⁴A página 1 corresponde a algumas partes do resumo, visto os autores estarem se referindo apenas ao primeiro capítulo, com sequência ininterrupta e sem paginação.

2. Como se dá a organização das atividades educativas no meio acadêmico contemplando a participação ativa dos alunos no segmento do trabalho.
3. A ordenação do ambiente e o tempo que o aluno permanece na sala de aula e no interior da escola verificando-se os aspectos de flexibilidade e rigidez priorizados na instituição, nos conteúdos curriculares e no desenvolvimento das atividades vivenciadas.
4. Quais os mecanismos e os planejamentos de valorização das atividades realizadas pelos alunos através de critérios diagnósticos ou classificatórios quanto aos resultados, além da contemplação participativa e o interesse no processo de avaliação.
5. Aplicar recompensa como proposta motivacional de modo claro para promover a competitividade e, ou a prática de colaboração.
6. Como se organiza a inclusão dos alunos durante a formulação, na instituição e no acompanhamento do modo como as normas são estabelecidas para a convivência e a dialogicidade.
7. Qual o ambiente para que se dêem as relações sociais, determinado pela ideologia que prega o individualismo ou o ideal que estimula o ato de colaboração e solidariedade.

Assim, deve-se realizar uma análise que englobe todos os elementos que estejam envolvidos com a determinação do nível de participação e autonomia dos alunos sobre o desenvolvimento do trabalho e das formas de convívio objetivando a compreensão dos níveis de alienação ou autonomia dos alunos quanto a sua produção e socialização no espaço escolar.

Busca-se em Perrenoud (2002) uma concepção que possa sinalizar o fenômeno da exclusão e do fracasso de uma grande parcela dos jovens através da prática docente durante o processo da avaliação; da desigualdade de oportunidades quanto à aquisição de conhecimentos; oportunidade de inserção no mercado de trabalho; comprometimento com a democracia e com a sociedade; competências para interferir de modo crítico, reflexivo e criativo no cenário glocal e global com vistas ao poder de intervenção para a melhoria da vida comunitária e planetária; por uma instituição educacional que possibilite um ensino comprometido com a aprendizagem significativa, contextualizada, reflexiva e libertadora.

Na concepção de Perrenoud (2002) há uma omissão da instituição educacional quanto ao desenvolvimento urbano, oportunidade de emprego e pela desigualdade, talvez por não ter-se poder sobre esses fenômenos ou porque a classe social neoliberal não se

dispõe a compactuar com um modelo de sociedade que priorize a equidade para que possamos conviver de modo mais humanitário.

Perrenoud (2002) reforça a concepção de que uma instituição educativa capaz de desenvolver a cidadania só será possível se houver credibilidade por parte dos atores envolvidos nesse processo, inclusive a sociedade, pois tal iniciativa estará passível de algumas consequências e desafios. Em primeiro plano, faz-se necessário abdicar de critérios cristalizados, ou seja, traçar prioridades para a elaboração de programas (disciplinas e currículos); a relação com o ensino e a aprendizagem na construção dos saberes; refletir a ação pedagógica e a prática avaliativa enquanto forma de interação professor aluno; a importância da realidade familiar no contexto educacional e organizacional que venha a conferir à instituição educativa a denominação de comunidade democrática e solidária.

O mesmo autor aponta alguns critérios fundamentais para a consolidação desse modelo de instituição educativa:

1. Conceder a todos a oportunidade de construir conhecimentos e as devidas competências que possibilitem a compreensão da complexidade planetária e do contexto social instrumentalizando os alunos para a formação intelectual que venha a conceder-lhes autonomia de formadores de opinião e capacidade de argumentação.
2. Os saberes construídos deverão estar a serviço da razão, saber respeitar a si e ao outro de acordo com suas singularidades no sentido de conceber o mundo de modo inteligível para que o seu domínio seja concretizado pela inteligência emancipatória. Assim, será viável o desenvolvimento da cidadania pautada na cultura científica em detrimento da fragmentação dos saberes, referendando a prática reflexiva pautada na prática da dialogicidade para a consolidação de uma formação duradoura e de qualidade.
3. É imprescindível delegar tempo, recursos e competências a partir de ousadia e criatividade didática que venha a contemplar “valores, representações e os conhecimentos que toda democracia, todo contrato social pressupõe”.

Na concepção de Therrien e Angela Souza (2000) tecer uma abordagem quanto aos saberes experienciado pelos professores possibilita a identificação de sua dimensão teórica e prática. No lócus da sua prática verifica-se a complexidade pedagógica e o processo de dialogicidade na sua ação em sala de aula. Considera-se saberes experienciais

aqueles adquiridos no âmbito social e pedagógico, compondo assim o seu fazer que se traduza em prática pedagógica. Nesse sentido:

“A busca da sua compreensão conduz a identificar sua natureza dinâmica e interativa, a dimensão tanto individual quanto coletiva da contribuição dos seus autores, a heterogeneidade e a dialeticidade dos elementos que os constituem, bem como seus modos de legitimação.” (Therrien, 1997b, apud Terrien & Angela Souza, 2000, p. 111).

Terrien (p. 112) recorre a Schön (1994, 1987) e Nóvoa (1992), no sentido da concepção da atividade docente enquanto prática reflexiva desvelando caminhos que possam identificar e caracterizar a lógica do modo como se evidencia na ação do sujeito, enquanto ser social, sob a orientação de objetivos educacionais e, concomitantemente, com especificidades temporais e amplas no sentido de unificação.

Nesse sentido, para compreender a coerência da ação pedagógica no cotidiano da sala de aula se faz necessário desvendar quais as convicções que dão certificação às opções a serem contempladas durante o trabalho do docente na amplitude epistemológica que certifique esse fazer pedagógico, cuja prática objetive a estruturação do saber fazer. Para tal perspectiva é fundamental que se revele ao docente o alicerce das suas convicções evidenciando a amplitude e a importância da sua prática no momento da sua formação para o magistério.

Na perspectiva de Benavente (2010, p. 250), há uma convergência de contribuições significativas no que se refere à formação dos professores precisa ser vista no contexto cultural através da iniciativa de investigação científica, seja em caráter individual ou coletivo, no cenário da diversidade social para que se possam construir “pontes” capazes de estabelecer tais diversidades nas práticas docentes, onde o rigor ocupa o ápice da contemplação do componente social transpondo qualquer tipo de superficialidade quanto à lógica sociocultural, educacional e formativa, contextualizadas e em constante estado de análise no cenário da cotidianidade, posto que se entenda a escola enquanto instituição não representativa do reflexo social nem possibilitadora, por si só, de processo de mudança social.

Em complemento, a autora afirma que o processo de democratização das práticas, no espaço institucional, “numa sociedade em que coexistem desigualdades de toda a ordem, fazem parte dos processos de democratização e integram as dinâmicas transformadoras em todos os espaços sociais” (p. 250).

Supondo-se que a educação é parte integrante e inseparável do sujeito, há uma lógica implícita de direito que esse benefício lhe seja consentido devido a exigência do investimento que lhe é nato, pois o sujeito há de desprender energia que desencadeará a consciência do ser desejante de conhecimento.

Na concepção de Charlot (2005, p. 4) “o sujeito é um ser de desejo”, pois a partir do seu nascimento passa a ser integrante de um universo compartilhado com demais pessoas e que só haverá o processo educativo se ambos, num e noutro mundo, anunciem-se o desejo de educarem-se. Ao reportar-se à questão identitária relacionada com o com o ato de aprender se constrói no contexto histórico, nos desejos e na visão de vida e de mundo que norteará todo o processo de aprendizagem que desencadeará a autoconstrução desses atores e na composição da autoimagem. A partir dessa perspectiva Charlot (2000) afirma que:

“[...] aprender é sempre entrar em relação com o outro, o outro fisicamente presente em meu mundo, mas também esse outro virtual que cada um leva dentro de si como interlocutor. Toda relação com o saber comporta, pois, uma dimensão relacional, que é parte integrante da dimensão identitária [...] Poder-se-ia, aliás, dizer o inverso: a dimensão identitária é parte integrante da dimensão relacional. Não há consigo próprio senão uma relação com o outro; e não há relação com o outro senão como relação consigo próprio.” (Charlot, 2002, p.72.).

Nesse estudo comprova-se que: é de extrema importância de interiorização da necessidade de construção do conhecimento através da motivação, com amorosidade, criatividade e reflexão provocativa, inerentes a uma prática pedagógica possibilitadora da construção de conhecimentos, em detrimento de uma avaliação estática e conservadora, para que consiga desenvolver competências e tornar-se um profissional com visão sócio-histórico-cultural, ao apropriar-se dos conhecimentos dessa tríade, necessários para que possa envolver os alunos no processo de humanização, com criticidade e capacidade de associar a teoria com a prática.

Acredita-se que os professores precisam ser sujeitos ativos, dinâmicos, criativos e desejante de colaborar com o crescimento do aluno, que são inacabados e em constante construção, dotar-se de conhecimentos pedagógicos para inserir o aluno no contexto do ensino e da aprendizagem, com foco na sua formação, em especial dos alunos ingressantes, fazendo-os entender e apropriar-se de competências para que se torne um profissional comprometido com essa formação, praticando a dialogicidade, a reflexão, a criatividade, compromisso com a sociedade, participando ativamente dos projetos sociais da instituição.

Torna-se importante que professores busquem os saberes inerentes ao ato de ensinar e de aprender, pois ensinar exige alguns critérios indispensáveis sobre a prática pedagógica do docente: rigor metódico que envolve a criticidade e curiosidade; o ensino precisa estar em constante estado de pesquisa, conhecer o desconhecido para partilhar com os alunos; respeitar e valorizar os conhecimentos dos alunos que são construídos socialmente; exigir de si próprio e do aluno a prática da criticidade, em prol da sua superação; incorporar as palavras que o torna um ser pensante e seguro na sua

argumentação; que em sua profissão deve enfrentar riscos, aceitar os novos conhecimentos da prática pedagógica; refletir sobre a sua prática, sua dinâmica, o seu modo de pensar e fazer; apropriar-se da concepção de que ensinar não é mera transmissão de conhecimento, é preciso criar novas possibilidades, estar disponível para possíveis questionamentos e curiosidade; e saber ouvir o aluno.

Espera-se que o professor desenvolva uma atitude que surpreenda o aluno a cada dia, ou seja, se reinventar, criar situações de desafios, transformar a sala de aula num palco de surpresas, de desejo, de emoção, de descobertas inusitadas, no desejo de querer mais, para desvendar o mundo do conhecimento com deslumbramento, curiosidade e satisfação. Assim o ensino e a aprendizagem se tornarão mais consistentes e permanentes, porém sempre em transformação, rumo a liberdade de aprender e apreender.

Entende-se que só será possível conhecer os saberes dos professores sobre a avaliação da aprendizagem e da sua formação a partir das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem, portanto torna-se pertinente reforçar a formação pedagógica desses atores ampliada para a aquisição de competências necessárias e sua complexidade para que possa atuar na sua profissão.

Verifica-se de extrema importância de interiorização da necessidade de construção do conhecimento através da motivação, com amorosidade, criatividade e reflexão provocativa, inerentes à uma prática pedagógica possibilitadora da construção de conhecimentos, em detrimento de uma avaliação estática e conservadora, para que consiga desenvolver competências e tornar-se um profissional com visão sócio-histórico-cultural, ao apropriar-se dos conhecimentos dessa tríade, necessários para que possa envolver os alunos no processo de humanização, com criticidade e capacidade de associar a teoria com a prática.

Ratifica-se repensar o processo de formação contínua quanto aos conhecimentos das disciplinas de modo fragmentado e com a carga horária reduzida, em detrimento da transdisciplinaridade, causando prejuízo ao aluno quanto a construção de conhecimento e apropriação de competências, pois o conhecimento específico das disciplinas curriculares podem estar direcionados a perpetuação da soberania dos saberes dos professores, desconsiderando os saberes construídos e em construção dos alunos.

Acredita-se que os professores precisam ser sujeitos ativos, dinâmicos, criativos e desejantes de colaborar com o crescimento do aluno, que são inacabados e em constante construção, dotar-se de conhecimentos pedagógicos para inserir o aluno no contexto do ensino e da aprendizagem, com foco na sua formação, em especial dos alunos ingressantes, fazendo-os entender e apropriar-se de competências para que se torne um profissional comprometido com essa formação, praticando a dialogicidade, a reflexão, a

criatividade, compromisso com a sociedade, participando ativamente dos projetos sociais da instituição.

Torna-se importante que professores busquem os saberes inerentes ao ato de ensinar e de aprender, pois ensinar exige alguns critérios indispensáveis sobre a prática pedagógica do docente: rigor metódico que envolve a criticidade e curiosidade; o ensino precisa estar em constante estado de pesquisa, conhecer o desconhecido para partilhar com os alunos; respeitar e valorizar os conhecimentos dos alunos que são construídos socialmente; exigir de si próprio e do aluno a prática da criticidade, em prol da sua superação; incorporar as palavras que o torna um ser pensante e seguro na sua argumentação; que em sua profissão deve enfrentar riscos, aceitar os novos conhecimentos da prática pedagógica; refletir sobre a sua prática, sua dinâmica, o seu pensar e o seu modo de fazer; apropriar-se da concepção de que ensinar não é mera transmissão de conhecimento, é preciso criar novas possibilidades, estar disponível para possíveis questionamentos e curiosidade; e saber ouvir o aluno.

Espera-se que o professor desenvolva uma atitude que surpreenda o aluno a cada dia, ou seja, se reinventar, criar situações de desafios, transformarem a sala de aula num palco de surpresas, de desejo, de emoção, de descobertas inusitadas, no desejo de querer mais, para desvendar o mundo do conhecimento com deslumbramento, curiosidade e satisfação. Assim o ensino e a aprendizagem se tornarão mais consistentes e permanentes, porém sempre em transformação, rumo a liberdade de aprender e apreender.

Verifica-se que se aplica a prática excludente certificando o fracasso do aluno, motivado pela avaliação da aprendizagem, possivelmente por considerar as desigualdades na construção do conhecimento e no acesso ao mercado de trabalho. Comprometendo seu status de cidadão democrático, inibindo-os quanto ao poder de criticidade, reflexão, criatividade e autonomia. Negando-lhe o direito de intervenção na sua comunidade e no contexto mundial, mesmo reconhecendo o compromisso com a aprendizagem do aluno, independente do modo do seu ingresso, certificando o seu respeito à democracia solidária.

Acredita-se que o surgimento de uma perspectiva inovadora capaz de solucionar possíveis problemas considerados práticos, possa sinalizar uma teoria, que valide uma prática isolada, por acreditar nesse discurso, embora traga outra abordagem sobre o professor reflexivo, a partir de sua formação contínua, mobilizando o professor para incorporarem essa nova prática pedagógica.

Ratifica-se repensar o processo de formação contínua quanto aos conhecimentos das disciplinas de modo fragmentado e com a carga horária reduzida, em detrimento da transdisciplinaridade, causando prejuízo ao aluno quanto a construção de conhecimento e apropriação de competências, pois o conhecimento específico das disciplinas curriculares

podem estar direcionados a perpetuação da soberania dos saberes dos professores, desconsiderando os saberes construídos e em construção dos alunos.

CAPÍTULO III

PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

*O professor disserta sobre ponto difícil do programa.
Um aluno dorme, Cansado das canseiras desta vida.
O professor vai sacudi-lo? Vai repreendê-lo? Não.
O professor baixa a voz Com medo de acordá-lo...
(Carlos Drummond de Andrade)*

3. PERFIL E FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

Vive-se uma década abastada sobre concepções, conceitos e reformas educacionais para o ensino superior e para a formação profissional na educação no contexto sociocultural, político, econômico, da tecnologia da informação e comunicação. Das grandes mudanças na sociedade, busca de saberes, competitividade profissional. Compondo esse cenário assume grande relevância a formação docente, cujo comprometimento deve estar centrado no processo de democratização dos saberes curriculares, culturais, econômicos, políticos, ambientais, tecnológicos e sociais.

De acordo com Utsumi (2006), durante a década de 90 surge a perspectiva para que se resolvam problemas práticos, a partir da teoria de que uma ideia só, passa a ter validade quando comprovada pela sua prática, e assim justificar a significância dos discursos, cujas abordagens perpassavam pelo sentido do professor reflexivo durante o processo de sua formação, porém nessa ótica, identifica-se a descaracterização do seu papel formativo já apropriado, a partir do momento em que as teorias pragmáticas vem a perder força para o modismo e o fascínio, sobre respostas que preconizavam soluções imediatas que motivaram professores para que se tornassem reflexivos, seja por vontade própria ou por sentirem-se obrigados a aderir a mais uma das exigências da sua profissão. Porém, na cotidianidade verifica-se que tal “modismo” nada mais é do que uma prática com uma roupagem nova e que já estava inserida no cotidiano dos professores.

Nessa perspectiva entende-se que o professor reflexivo deve estar capacitado para lidar com a coerência, em paralelo com momentos de caos, pois sua atitude de escuta e reconstrução de uma problemática consolida-se a partir do diálogo reflexivo com fatos inerentes a um determinado contexto. Outra característica do professor reflexivo é seu estado de permanente prontidão para rever e reconstruir possíveis erros. Atitude que perpassa por constantes desafios de aprendizagem sobre o que é considerado novo com vistas ao aprimoramento da sua prática educativa cotidiana. Esse profissional também precisa desenvolver competências e estar consciente da necessidade, disponibilidade, persistência e criatividade para transformar o fracasso em sucesso.

Na concepção de Morin (2010) tudo o que é inovado e criado nos remota a transgressões possibilitadoras de expansão potencializadoras de tendências voltadas para o segmento dominante com poder de modificação do seu pressuposto orientado e, a priori substituí-la. Assim, um processo evolutivo nunca se dá de forma direta nem com

regularidade, pois o histórico não se lança por meio da comunicação de massa. A inovação surge na margem da sociedade sem seguir determinações advindas de ordens ou leis, assim:

“No jogo de redemoinhos inovações /transgressões/ tendências /cismogêneses / morfogêneses / conflitos/crises / reviravolta, que é o jogo do vir a ser, sem cessar se produzem desvios e realinhamentos dos processos, permutação dos fins transformando-se em fins transformando-se em meios e meios transformando-se em fins, transformação dos produtos principais em subprodutos e vive-versa.” (Morin, 2010, p. 17).

Nessa perspectiva, Alarcão (2001) ressalta que as escolas passam por uma fase de inadequação diante das exigências da sociedade, necessitando repensar sua prática estática e buscar alternativas dinâmicas em consonância com a contribuição da sociedade e demais instituições educativas junto ao processo de interações interpessoais. Tal mudança configura-se no pragmatismo e, para consolidar a mudança se faz necessário repensar a si mesma quanto a forma de vida vivenciada no seu interior através da dialogicidade com os seus possíveis problemas, inquietudes advindas das suas frustrações, das suas conquistas e das suas do insucesso, praticando a dialogicidade com o seu pensamento e com o dos demais envolvidos no processo.

A autora demonstra entristecimento quando percebe que a escola não estimula os alunos, que professores se apresentam em estado de frustração quanto aos seus desejos, ao verificar que os alunos não conseguem desenvolver competências básicas, como as cognitivas, atitudinais, relacionais e comunicativas inerentes aos anseios da sociedade; exaustão e desestímulo de professores que se sentem desassistidos por seus gestores, a própria sociedade e o poder político.

Na concepção de Boaventura Santos (2004) possivelmente essas fragilizações sejam reflexos das crises por que passou a instituição do ensino superior ao longo do século XX. A primeira crise foi hegemônica devido às contradições entre as atribuições tradicionais contrapondo-se “a produção de alta cultura, pensamento crítico e conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, necessários à formação das elites de que as universidades se tinha vindo a ocupar desde a Idade Média europeia” (p. 13). A segunda crise foi a de legitimidade por não ter mais a posse de uma instituição consensual devido a contradição:

“entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos das classes populares, por outro.” (Sousa Santos, p.14).

A terceira crise foi denominada de institucional devido à contradição que perpassou entre contradição e reivindicação do caráter autônomo ao tratar-se de valores e objetivos inerentes à universidade, além de submeter-se a pressão crescente enquanto ato necessário de abdicar da liberdade dos critérios “de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social” (p. 14).

Diante esse cenário das crises nas instituições do ensino superior, Alarcão (2001) acrescenta que a escola precisa praticar a necessidade e o sentido do “sim” e do “não” enquanto medida de prevenção para coibir a possibilidade da repressão, de disputa de soberania, competitividade maliciosa, o silêncio que corroí o desânimo que empobrece a passagem para novas possibilidades, pois a escola precisa ser entendida como espaço de contextualização, de tempo que não tem retorno e que não pode ser relegado ao esquecimento.

Na visão do mesmo autor, é um tempo possibilitador do desenvolvimento da curiosidade inerente ao público alvo com vistas ao mundo das ciências, das técnicas, da atividade física, do conhecimento sobre sexualidade, do caminho nebuloso das drogas. Questionar quais os tipos de retorno que se dá aos professores que são questionadores, curiosos e entusiastas, pois a escola tem como compromisso social preparar cidadãos para se inserirem no contexto da vida, pois a instituição educativa precisa ser revestida de vida, convivência e compreensão de cidadania.

“Se a escola como instituição não quiser estagnar, deve interagir com as transformações ocorridas no mundo e no ambiente que a rodeia. [...] Nesse processo, encontrará amigos críticos, desafios, propostas colaborações. [...] Com efeito, as instituições, à semelhança das pessoas, são sistemas abertos. Estão em permanente interação com o ambiente que as cerca, que as estimula ou condiciona, que lhes cria contextos de aprendizagem. Ao serem pró-ativas em sua interação, ajudam a sociedade a transformar-se, cumprindo assim um aspecto da sua missão.” (Alarcão, 2001, p. 25).

Na concepção de Alarcão (2001), uma escola reflexiva está em constante processo de reflexão sobre si mesma, no seu comprometimento com o segmento social, na sua forma de organização, confrontando-se com o desenvolvimento das suas atividades no âmbito das suas descobertas avaliativas e formativas. Assim entendida, está inserida no presente para que possa, a partir dele, consolidar o seu futuro, porém não pode relegar ao ostracismo dos problemas da atualidade e suas possíveis soluções visando o melhoramento que venha a colaborar com a melhor qualidade do processo educativo e o seu próprio desenvolvimento, onde todos os envolvidos reconheçam e valorizem o processo da aprendizagem.

Busca-se em Saviani (1996) compreender essa complexidade que perpassa pela educação do ensino superior, da formação pedagógica dos professores, do compromisso social da instituição educativa através da Filosofia. De acordo com o autor é preciso

compreender qual a importância da filosofia no contexto educacional e como essa ciência pode estar contribuindo com a educação, pois ao decidirmos pela opção de ser educador devemos entender qual a contribuição da Filosofia para que possamos alcançar nossas metas pedagógicas propostas nos nossos objetivos. Em primeiro plano se faz necessário o saber sobre a Filosofia da Educação enquanto a sua dimensão inquestionável, pois se acredita que todo o processo educativo necessita dessa dimensão filosófica para orientar todo o processo, inclusive no que se refere à formação do educador, tanto que é uma disciplina curricular obrigatória no curso de Pedagogia.

Ao compreendermos a educação enquanto complexidade torna-se necessário adquirir o hábito de filosofar, pois de acordo com o mesmo autor, quando estamos filosofando nos centramos nos problemas que nos deparamos durante nossa realização da ação educativa. Sabendo-se que o sujeito visado pela educação é o homem, importante que esse sujeito dê início a uma reflexão sobre o que configura a complexidade da realidade humana na busca dos aspectos que esse ser absorve, suas exigências quanto sua existência, encaminhando a solução de questões tais como: o conflito entre "filosofia de vida" e "ideologia" na atividade do educador; a necessidade da opção ideológica e suas implicações; o caráter parcial, fragmentário e superável das ideologias e o conflito entre diferentes ideologias; a possibilidade, legitimidade, valor e limites da educação; a relação entre meios e fins na educação (como usar meios velhos em função de objetivos novos?); a relação entre teoria e prática (como a teoria pode dinamizar ou cristalizar a prática educacional?); é possível redefinir objetivos para a educação brasileira? Quais os fatores condicionantes da ação educativa, como chegar à superação e, ao mesmo tempo, até que ponto pode estar corroborando com eles. O educador que não compreende essa necessidade reflexiva profunda, com o devido rigor e visão global, estará fadado a uma redução significativa do seu sucesso.

Pertinente ressaltar que a Filosofia da Educação só estará apta para prestar contribuição à formação dos educadores a partir da sua prática reflexiva bem definida no âmbito educacional. Caso os educadores estejam limitados à absorção de conhecimentos adquiridos através de alguns resultados reflexivos, não se observará a reflexão filosófica como o é, mas configura-se uma renúncia da atividade da filosofia.

Sabe-se que problemas inerentes à área educacional nos remeterão a questão dos valores, que por sua vez, implicará na necessidade de sua reformulação através da ação identificando ao que se propõe. E, a partir do momento em que proponho algo, há a necessidade de estabelecer prioridades dentro do contexto da sua validade e do que não é considerado válido. Pertinente ressaltar que o objeto primeiro da educação é o homem e, de

fato, o seu fim centra-se na promoção desse ser vivente e pensante, por sinal, homem significa aquele que avalia.

A educação é imprescindível, pois sua ação principal é a comunicação entre pessoas que se diferenciam em termos de cultura, etnia, religião, idade, sexo, no contexto histórico, social e político, por isso:

“[...] se define como papel das instituições educacionais: "Ordenar e sistematizar as relações homem-meio para criar as condições ótimas de desenvolvimento das novas gerações, cuja ação e participação permita a continuidade e a sobrevivência da cultura e, em última instância, do próprio homem" (Saviani, 1996, p. 47).

Portanto, o sentido da educação, a sua finalidade, é o próprio homem, quer dizer, a sua promoção.

A partir desse cenário faz-se necessário compreender as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Nessa proposição, temos a contribuição de Pimenta (2002), verificando-se a necessidade do entendimento sobre a complexidade da docência universitária, o desenvolvimento de programas para a preparação dos professores ao exercício da docência, do ensinar e formar na universidade, no formar professores pesquisadores e dos pesquisadores professores.

Behrens (2007, p. 441) aborda sobre os paradigmas norteadores das concepções dos professores universitários, quanto a sua visão de mundo, do segmento social, do ser homem e das atividades desenvolvidas na cotidianidade em sala de aula que norteiam a formação profissional dos professores.

Nóvoa (2000) discorre sobre as mudanças que estão ocorrendo na universidade e que nem sempre são percebidas, mantendo-a nos padrões de detentora e reprodutora dos saberes, omissa à atual sociedade que tem acesso às mais variadas formas de aquisição de informações sobre os conhecimentos produzidos através da Internet, das diversas mídias afastando-se da tutoria da universidade.

Anastasiou (2007, P. 18) faz relação do saber com algo que precisa ser saboreado, degustado para ser assimilado devendo, porém, estar diretamente relacionado ao contexto experiencial e de vida dos alunos, sendo imprescindível a identificação dessas experiências e identidades dos alunos pelo professor, exigindo desse profissional criatividade provocativa capaz de fazer com que o aluno sintam-se inserido na sua realidade de vida de modo renovador e consistente. Torna-se necessária a competência do professor para a construção dos saberes no e pelo pensamento.

“Sugere-se, com isso uma relação contratual, [...] quando professor e aluno têm responsabilidades na conquista do conhecimento, adotando processos de parceria e colaboração. A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual conteúdo, forma de ensinar e assimilar, assim como obter resultados, estão

mutuamente dependentes. Os sujeitos, em parceria, saboreiam um fazer: essa é a essência de um processo de ensinagem.” (Anastasiou, 2007,p.18)

Na busca teórica sobre a educação no ensino superior identificou-se em Freitas (1999) abordagem sobre a formação dos profissionais da educação, sinalizando para as reformas educativas no Brasil e no âmbito da América Latina a partir do final da década de 70 cuja meta centrava-se na adequação do sistema educacional a serviço da reestruturação do segmento da produtividade e nos novos caminhos delineados para o Estado.

Surgiram inúmeras propostas baseadas em projetos elaborados por políticos e abordagens históricas diversificadas. Para a área de formação profissional surgem ideias que alavancam a concretização das reformas que primam pela transformação das instituições educativas, do cerne da educação e da própria sociedade (Freitas, 1999, p. 17-18). Em contradição ao proposto observa-se a permanência das tendências dominadoras inseridas na nova proposta que reforça o modo reprodutor da educação e formação docente, mudando apenas a vestimenta escondida no âmbito das tecnologias de comunicação e informação (p. 173).

Nóvoa (2002) e Pimenta (2002) referem-se à área da Pedagogia, com o propósito de verificar quais as concepções sobre a avaliação no ensino superior com um olhar específico da área pedagógica e quanto ao profissional pedagogo que é supostamente estudioso da prática pedagógica no contexto da sociedade.

Defendem que o pedagogo, enquanto profissional da educação, precisa apropriar-se de saberes diversos, inclusive os da educação, para que sua prática possa ser capaz de transformação oferecendo oportunidades fundamentadas nessas proposições do âmbito das instituições de educação existentes sem necessariamente ser uma escola.

Esse campo profissional configura-se como mola propulsora capaz de transformar o mundo, para que isso aconteça, o seu trabalho deve oferecer subsídios necessários à sua sobrevivência possibilitando-o atingir a condição de tornar-se humano, só assim poderá dar contribuição para que outros alcancem essa condição humanizada.

Diante o exposto necessita-se compreender as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, sendo necessário o entendimento sobre a complexidade da docência universitária, o desenvolvimento de programas para a preparação dos professores ao exercício da docência, a problemática do ensinar e do formar nesse segmento educacional, do formar pesquisadores e dos pesquisadores professores, requerendo investigação quanto ao contexto histórico, social e cultural onde o docente atua e faz intervenção; o processo formativo dos saberes atual e o contexto de sua produção; a base metodológica da problematização e das situações de suas práticas sociais de ação; a

cognição na formação docente enquanto propostas de investigação da realidade escolar e do ensino (Pimenta 2002, p. 35).

De acordo com Tünnermann e Chauí (2008) a sociedade contemporânea caracteriza-se pela centralidade do conhecimento e nas produções, sendo designada de sociedade do conhecimento configurando-se em novo paradigma da área econômica e produtividade minimizando “o capital, o trabalho, matérias-primas ou energia, passando a ser o uso intensivo de conhecimento e informação” (p. 7).

De acordo com os mesmos autores (p. 8) o conhecimento no contexto da contemporaneidade tem como uma das suas características o aceleração do crescimento complexo e fadado ao engessamento. Denomina-se esse fenômeno de “explosão do conhecimento”, podendo apresentar-se de forma qualitativa ou quantitativa posto que há um considerável aumento do conhecimento das disciplinas e, concomitantemente, de outras além das subdisciplinas que em alguns casos têm caráter transdisciplinar caracterizando uma “explosão epistemológica”.

Tünnermann e Chauí (2008, p. 11) defendem que a complexidade configura-se como a maior estrutura do conhecimento da contemporaneidade citando Morin (1999, p. 8) ao expressar que só pode ser concretizada e aceita a partir de, “um pensamento complexo” requerendo, a priori, a inserção da interdisciplinaridade enquanto retorno da própria complexidade, pois “A supremacia de um conhecimento fragmentado, segundo as disciplinas, muitas vezes nos incapacita de vincular as partes e o todo, deveria ser substituído por um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, na sua totalidade”.

“Acrescentaremos que o crescimento deve referir-se ao principal paradigma a ser seguido pela educação superior contemporânea, a saber, o paradigma do desenvolvimento humano endógeno, ao mesmo tempo humano e sustentável, o que significa um desenvolvimento baseado em nossas próprias forças produtivas, nas nossas capacidades e na competitividade a serviço da dignidade do ser humano; desenvolvimento que respeite o direito das futuras gerações de satisfazer suas necessidades, e que preserve a identidade cultural dos nossos povos.” (Tünnermann e Chauí, 2008, p. 16).

Raymond Marrow e Carlos Alberto Torres (2004, p. 313) defendem a visão conceitual de política que nos remete ao poder, cuja centralidade não certifica a política enquanto resposta simples e directa aos anseios dos dominadores, mas um resultado provisório de negociação discrepante envolvendo grupos, forças económicas, políticas e sociais com potencial de conflito, possibilitando um ponto de partida para um estudo da política educacional fundamentada numa teoria crítica do poder do Estado, ao qual Torres (1995) dizem que:

“[...] uma teoria crítica do poder e do Estado é um ponto de partida necessário para o estudo da política educativa — deslocando assim a análise da estrita dimensão da escolha e da preferência individuais modeladas pelo comportamento organizacional para uma abordagem de carácter mais histórico-estrutural, no qual os indivíduos têm escolhas [...]” (Marrow, 2004, p. 313 e Torres, 2004, p. 313).

Romão (2010) enquadra uma concepção baseada na construção científica denominada de “Razão Estrutural” para a abordagem da internacionalização da Educação Superior no Brasil no contexto da expansão e privatização.

Na segunda metade do século XX houve uma expansão na educação superior em todo o mundo, em relação aos países desenvolvidos um salto de 13 para 82 milhões de alunos matriculados entre 1960 e 1995, em alternância nas IES públicas e privadas, essa com maior número de matrículas.

Na América Latina deu-se a expansão, a qual o mesmo autor (p. 32) denomina de “privatização branca”, a procura elástica esbarra na estrutura inelástica das IES públicas, que almejava a possibilidade de investimentos de capital, transformando a educação como negócio comum, onde o detentor do capital privado, mesmo sem qualificação e conhecimentos, necessários nesse segmento absorveram o momento de euforia. No Brasil observa-se o maior número de privatização da rede de ensino superior.

Dados do INEP (2004) apontam para 10,65% do total das instituições de ensino superior, com matrícula de 28,29% da totalidade do país (p., 33). Na década de 1990 o maior montante de liberação das economias para a privatização das IES centrou-se no Brasil e Chile.

Enquanto fio condutor, Sousa Santos (1999, p. 193) defende a ideia de que a universidade moderna está inserida no contexto da modernidade, embora conviva com situações de crises advindas da crise paradigmática da era da modernidade, e para que sejam sanadas está a depender da segunda, ou seja, a crise paradigmática.

Teodoro (2003) refere-se a Antoine Prost que ultrapassa o já é observado, para uma intervenção que proponha políticas educacionais histórias das estratégias plurais dos actores, que por si já são plurais e em recusa do “paradigma unidimensional do decisor solitário”, ao que Prost (1992, p. 216) “considera que o conceito de estratégia apresenta sobre o conceito de política várias vantagens”.

Enquanto ênfase da transdisciplinaridade e reformas universitárias para o desenvolvimento da “sociedade do futuro”, Sousa Santos (2008, p. 7, 217) e Morin (2003), acrescentam que “a erosão hegemônica sofrida pela universidade, demandou transformações na produção do conhecimento universitário em conhecimento pluversitário, transdisciplinar, contextualizado e interativo” enquanto produção e distribuição baseadas nas novas tecnologias da comunicação e Informação em alternância nas relações do conhecimento com a formação e cidadania e “atividade pensante do sujeito vivente, não

abstrato, [...] capaz de aprender, inventar e criar “em” e “durante” o seu “caminho”. Ainda, esses saberes na base da cultura transdisciplinar, visto que essa se fundamenta no rompimento de idéias preconcebidas ou reducionistas, considerando aspectos como princípio, incerteza, perspectiva dialética e dimensão espiritual do humano.

Podemos comprovar nesse estudo que: Considera-se pertinente a comprovação da formação contínua do professor e do aluno enquanto momento de descontração, e de forma atrativa, possibilitando a inclusão dos profissionais que resistem a um processo de formação, e, ao mesmo tempo, minimizar os possíveis problemas advindos da ausência do conhecimento da prática pedagógica, minimizar o distanciamento desses profissionais no sentido da resistência ao desconhecido: prática pedagógica, metodologia, didática, instrumentos de avaliação, pois os cursos ofertados requerem tais conhecimentos para consolidar um ensino e uma aprendizagem comprometida com a essas discussões entende-se que o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior perpassa pela complexidade contextualiza e inacabada, compreendendo sua fragilidade, pois a avaliação depende da decisão de um ser humano envolto em incertezas, assim, torna-se necessário ao professor guiar-se diante das concepções pedagógicas, mesmo que tenha de optar por concepções desconhecidas, para que se sinta confortável diante desses saberes.

Considera-se pertinente a comprovação da formação contínua do professor e do aluno enquanto momento de descontração, e de forma atrativa, possibilitando a inclusão dos profissionais que resistem a um processo de formação, e, ao mesmo tempo, minimizar os desafios da proposta pedagógica da instituição.

Ratifica-se o repúdio às concepções de instituições educativas enquanto espaço de doutrinação, de ideologias, a depender das suas ideias e das orientações de organização dos conteúdos inseridos nas grades curriculares, norteadores da aprendizagem, considerando esse aprendizado mero recurso para o aluno ser bem avaliado, mesmo que essa prática desconsidere os saberes enquanto construção.

Espera-se que o professor reflexivo busque formação contínua no âmbito da prática pedagógica e construindo competências para lidar no cotidiano com a coerência, em outros momentos com caos, pois o processo reflexivo enquanto habilidade de saber escutar o outro requer disponibilidade e compromisso para a reconstrução de problemas a serem solucionados em constante prontidão para oportunizar a reconstrução dos saberes não construídos. Nesse contexto, acredita-se na possibilidade de desafios provocativos para que consiga superar as possíveis dificuldades. Acredita-se que o profissional professor está munido de competências, disponibilidade, criatividade e persistência para conseguir transformar o fracasso em sucesso.

Deseja-se que o professor, diante do processo educativo, tenha consciência da sua complexidade e dos saberes indispensáveis da prática reflexiva do ato de filosofar, pois, nesse momento em estado de filosofar, precisamos canalizar todas as nossas reflexões para os possíveis problemas aos quais nos deparamos no entorno da nossa prática educativa, e desvendar a complexidade quanto a sua cegueira, compreendendo a necessidade do afastamento das sombras, escondidas no seu íntimo, e buscar a luz que está obscura dentro de si mesmo, afastando definitivamente as sombras para ir ao encontro do conhecimento filosófico no contexto educacional.

Comprova-se que no momento em que o homem descobre essa luz aceita algumas exigências, inerentes à sua existência, para a superação dos conflitos permeados pela sua filosofia de vida, suas ideologias, pessoais e profissionais, do caráter fragmentado, desvelando o valor e os limites da educação, identificando o conflito ante a sua filosofia de vida e sua ideologia nas suas características enquanto profissional professor, diante dos conteúdos fragmentados, seus limites de superação e complexidade entre as demais ideologias.

Acredita-se que os professores buscarão apropriar-se das concepções da avaliação da aprendizagem no ensino superior, identificando a necessidade de compreender a complexidade que perpassa pelo ensino superior, a aceitação da capacitação contínua sobre a prática pedagógica e construa competências sobre o ser docente no ensino superior e, ao mesmo tempo, formador dessa profissão junto aos alunos, comprometendo-se com a pesquisa científica e construção dos conhecimentos.

Entende-se que os professores associam os saberes com o prazer de degustá-las, a partir do seu crescimento construído, sempre relacionado com a sua experiência de vida e de suas identidades, em observância à criatividade provocativa, oportunizando ao aluno a relação dessa experiência no âmbito da sua realidade de vida com vistas a um processo de renovação, pois para alcançar essas propostas é de extrema importância que o professor se aproprie de competências possibilitadoras de uma construção dos saberes pelo pensamento.

Espera-se que gestores e professores entendam o pedagogo como um profissional da educação, cabendo-lhe a apropriação de diversos conhecimentos, incluindo os educacionais, consolidando uma prática que possibilite a transfiguração da prática pedagógica, através dos saberes educacionais fundamentados teoricamente nas instituições que atuam com a educação e formação de profissionais, em qualquer ramo educacional, que lidem com o processo de formação, pois esse campo de estudo e pesquisa funciona como um impulso capaz de transformar o mundo e tornar-se um humano incentivador para que seus companheiros de profissão alcancem essa condição humanizada.

CAPÍTULO IV

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

“Curiosidade, criatividade, disciplina e especialmente paixão são algumas exigências para o desenvolvimento de um trabalho criterioso, baseado no confronto permanente entre o desejo e a realidade.”

Mirian Goldenberg

4. OBJETIVOS

4.1. Geral

Analisar as concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior a partir dos docentes e dos alunos.

4.1.1. Específicos

- Conhecer as concepções dos professores acerca dos saberes exigidos na avaliação;
- Conhecer a relação entre a prática avaliativa no ensino superior com a formação docente;
- Comparar as concepções dos professores, coordenadores e alunos sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

4.2. Metodologia

Laville e Dione (1999, p. 34) entendem o pesquisador enquanto alguém que seja capaz de perceber um problema no seu contexto social, cultural ou político enquanto ser desejante de compreendê-lo e, ao mesmo tempo em busca de possíveis soluções, desenhando, assim, uma ideia sobre as explicações, ou seja, hipótese que precisam ser validadas, ou não, através das conclusões apropriadas via observações, tanto na teoria quanto na prática. Assim, uma hipótese precisa ser testada e dela tecerem-se conclusões. Para alcançar esse propósito se faz necessário observar o rigor, dispor de método que assegure ao investigador e aos demais que os resultados obtidos são confiáveis, ou seja, válidos, para tal, nos diz Bernard:

“O observador deve ser o fotógrafo do fenômeno, sua observação deve representar exatamente a natureza. Deve observar sem qualquer ideia preconcebida; a mente do observador deve ficar passiva, ou seja, deve calar-se; ele escuta a natureza e escreve o que esta lhe dita [...].

Eu diria que o cientista põe questões para a natureza; mas que esta fala, ele deve calar; deve constatar o que ela responde. Escutá-la até o fim e em todas as situações, submeter-se a suas decisões (Introduction a l'étude de La médecine experimental.” (1865, apud Laville, p. 34).

Nesse contexto, essa investigação perpassará pela metodologia qualiquanti, pois estará comprometida com a sociedade, principalmente a acadêmica, em consonância com os princípios éticos das Ciências Humanas. Assim, a metodologia a ser utilizada contemplará aspectos imprescindíveis ao processo investigativo: gerar teoria, basear essa teoria em dados e interpretá-los com base na investigação.

4.2.1. Tipo de Pesquisa

O processo metodológico para análise quantitativa dos dados foi composto de um banco de dados no programa EPI INFO o qual foi exportado pra o SPSS onde foi realizada a análise. Para avaliar o perfil dos alunos e docentes acerca da avaliação e conhecimento sobre aprendizagem, foram calculadas as frequências percentuais e construídas as respectivas distribuições de frequência. Para comparar os percentuais encontrados nos fatores avaliados foi aplicado o teste Qui-quadrado para comparação de proporção. Nos casos em que o teste Qui-quadrado não pode ser aplicado foi utilizado o teste Exato de Fisher. Todas as conclusões foram tiradas considerando o nível de significância de 5%.

A abordagem qualiquanti propicia a produção de resultados que não se obtêm através dos procedimentos estatísticos ou qualquer outro instrumento de quantificação. A singularidade do processo qualitativo permite-nos adentrar no contexto de vida das pessoas, nas suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos. Ainda, ampliar o universo a ser investigado sobre o funcionamento de organizações, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações, possibilitando a quantificação de dados, assim opta-se pela pesquisa qualiquanti como um modo de refletir a realidade social e estudá-la.

Para Strauss e Corbin (2009) falar em análise qualitativa não se reporta à quantificação dos dados qualitativos, mas ao processo não-matemático enquanto interpretativo que objetiva a descoberta de conceitos relacionados a dados brutos em esquema apenas teorizado.

Na concepção desses autores a pesquisa (investigação) qualitativa é composta de três componentes que podem ser obtidos através de diversidade de fontes: entrevistas, observações, documentos, registros, filmes. Ainda, os procedimentos que são utilizados nas interpretações e organização dos dados, acrescentando que:

“Nesse método, coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação muito próxima entre si. [...] A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação” (p. 25)

4.3. Hipótese

A temática abordada nesse estudo é a concepção da avaliação da aprendizagem no ensino superior, incluindo as vertentes dos saberes e do papel do professor no ensino superior, considerando-se sua grande amplitude, necessitando uma delimitação para que seja possibilitado um tratamento específico de acordo com o tema e os objetivos dessa investigação.

Nessa ótica, pode-se comprovar que a investigação delimita-se nas seguintes variáveis:

1. Coordenadores e professores: o desempenho acadêmico tem como indicador dificuldade de expressar suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem;
2. Coordenadores e professores: não têm conhecimento sobre a prática pedagógica e demonstram resistência na participação de formação contínua nesse segmento;
3. Coordenadores, professores e alunos não conseguem expressar as suas concepções sobre os saberes necessários para a prática pedagógica da avaliação da aprendizagem.

Nesse contexto, a hipótese formulada estão passíveis a respostas às questões dessa investigação e serão respondidas ou não. Para a comprovação algumas perguntas precisam ser respondidas:

1. Os coordenadores e professores conhecem as concepções sobre a avaliação da aprendizagem e das práticas pedagógicas
2. Os coordenadores e professores participam de capacitação sobre as práticas pedagógicas
3. Os coordenadores, professores e alunos conhecem os saberes necessários para a prática pedagógica da avaliação da aprendizagem

4.3.1 problema da investigação

O problema é de relevante importância para essa investigação, pois a partir dele construímos nossas categorias em observância ao nosso objetivo geral, eis o nosso problema:

Os coordenadores e professores da Instituição Privada do Ensino Superior têm dificuldade em trabalhar a questão da Avaliação da Aprendizagem devido à ausência do conhecimento sobre as concepções pedagógicas e, de modo acentuado, sobre o que é, de fato, um processo avaliativo que perpassa por várias instâncias do ato de ensinar e aprender, possibilitando a perpetuação do modelo punitivo e excludente da avaliação. Esses profissionais demonstram forte resistência em relação aos saberes pedagógicos, fato que ocasiona grandes transtornos durante a aplicação dos instrumentos de avaliação, com preferência dominante da prova tradicional.

4.4. Tipo de Estudo

Esse estudo, com base nas concepções de Minayo (1993) tem como determinação metodológica a pesquisadescritiva, qualiquanti por ter como característica a pesquisa no levantamento de dados em consonância com a forma de ver sua natureza, seu formato quanto à abordagem do problema, dos objetivos a que se propõe do modo de proceder ante as técnicas. O conceito de pesquisa na visão de Minayo refere-se à:

“Atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados.” (Minayo, 1993, p. 23)

No âmbito das concepções qualiquanti de investigação científica, elegemos um estudo direcionado ao entendimento dos profissionais da educação no ensino superior, especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, dos saberes, da prática pedagógica e da formação contínua dos coordenadores, professores e alunos em duas IES da cidade de Recife e Olinda – PE.

A abordagem qualitativa propicia a produção de resultados que não se obtêm através dos procedimentos estatísticos ou qualquer outro instrumento de quantificação. A singularidade do processo qualitativo permite-nos adentrar no contexto de vida das pessoas, nas suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos. Ainda, ampliar o universo investigado sobre o funcionamento de organizações, movimentos sociais, fenômenos culturais e interações entre nações, possibilitando a quantificação de dados, assim opta-se pela pesquisa qualiquanti como um modo de refletir a realidade social e estudá-la.

“É verdade que as conclusões de tal investigação valem de início para o caso considerado, e nada assegura, a priori, que possam se aplicar a outros casos. Mas também nada o contradiz: pode-se crer que, se um pesquisador se dedica a um dado caso, é muitas vezes porque ele tem razões para considerá-lo como típico de um conjunto mais amplo do qual se torna o representante, que ele pensa que esse caso pode, por exemplo, ajudar a melhor compreender uma situação ou um fenômeno complexo, até mesmo um meio, uma época.” (Laville & Dionne, 1999, p. 156)

De acordo com os mesmos autores (2009), a pesquisa qualitativa é qualquer tipo de pesquisa que não tenha obtido resultados via procedimentos estatísticos ou semelhantes, (...) embora alguns dados da pesquisa qualitativa possam ser quantificados. Os dados qualitativos devem ser obtidos através de entrevistas. Acrescentam que existem três componentes necessários à pesquisa qualitativa, “primeiro, dados que podem ser obtidos por fontes variadas como a entrevista”; “segundo, a interpretação e organização dos dados”, terceiro; “processo analítico com amostragem, embora sem dados estatísticos” (p. 24), através de diversidade de fontes: entrevistas, observações, registros, filmes, acrescentando que:

“Nesse método, a coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação muito próxima entre si. [...] A teoria derivada dos dados tende a se parecer mais com a “realidade” do que a teoria derivada da reunião de uma série de conceitos baseados em experiência ou somente por meio da especulação.” (Strauss & Corbin, p. 25)

Na concepção de Minayo (1993) a tarefa elementar das ciências ante as suas diversas inquietações caracteriza-se pela constante busca da realidade. É uma *práxis* contextualizada em sucessivas ações de descoberta, entendendo-se que tal processo perpassa pelas incertezas, pelo entendimento do inacabado e o que se designa de permanente. Tem como característica um fazer prático sob o viés da aproximação que se repete de modo consecutivo ante uma realidade não estagnada, em atitude combinatória que engloba a teoria e os dados elucidados.

A mesma autora (1993) conceitua a pesquisa qualitativa enquanto uma atividade básica inerente às ciências quando das indagações e visibilidade da realidade em foco. Considera esse tipo de investigação uma atitude, também uma prática teórica enquanto processo contínuo do inacabamento. Configura-se enquanto atividade que se aproxima de modo sucessivo da realidade, que, por sua vez, igualmente é inacabada possibilitando o ato combinatório de modo peculiar que perpassa pela teoria e pelos dados coletados.

4.5. Locus da Pesquisa

A opção por duas IES da rede privada como lócus da investigação demandou da inquietude quanto à prática avaliativa no ensino superior e pela diversidade dos cursos que

poderão possibilitar uma visão significativa sobre as concepções de avaliação da aprendizagem visto que, uma maioria desses professores não tem em sua formação a visão pedagógica do processo avaliativo. Uma dessas IES fica localizada em Olinda/Pernambuco. A segunda IES fica localizada em Recife/Pernambuco.

De acordo com Silva (2001) enquanto enfoque quanti-qualitativo justifica-se essa opção pela sua aproximação na compreensão dos coordenadores sobre as concepções da avaliação da aprendizagem, dos saberes necessários para essa prática avaliativa e da formação contínua sobre o conhecimento pedagógico, pois esse método de estudo possibilita a integração da análise estatística bem como a investigação sobre seus significados no âmbito das relações humanas, enquanto possibilitadora da compreensão da temática investigada e, concomitantemente, dos dados coletados.

Capital de Pernambuco, Recife constitui o centro de negócios e atividades governamentais do Estado, ocupando posição de destaque no contexto regional. Atualmente, a cidade se consolida como o maior polo de serviços modernos do Nordeste.

É o núcleo da Região Metropolitana do Recife, da qual fazem parte os municípios de Olinda, Abreu e Lima, Paulista, Igarassu, Itapissuma, Ilha de Itamaracá, Araçoiaba, Camaragibe, São Lourenço da Mata, Moreno, Jaboatão dos Guararapes, Cabo de Santo Agostinho e Ipojuca. Concentra 41,67 % da sua população, grande parte das atividades econômicas e de fluxos de deslocamentos pendulares.

No Recife, o cenário de rara beleza, a cultura e a história abraçam o visitante e o convida para curtir momentos inesquecíveis. A cidade oferece inúmeras atrações, sete dias por semana, para quem procura um destino de lazer.

Ao visitar a capital pernambucana, aproveite para passear pela orla, conhecer igrejas históricas como a Madre de Deus e a Capela Dourada, curtirem um dos espaços verdes como o Parque da Jaqueira, e assistir a um espetáculo no tradicional Teatro de Santa Isabel ou no moderno Teatro Luiz Mendonça, no Parque Dona Lindu.

É o Carnaval do Recife, no primeiro ano em que o Frevo se tornou Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade, a grande diversidade cultural que já se tornou marca registrada. São cerca de 1500 apresentações. Mais de 770 desfiles de Expressões Culturais e Artísticas fazendo um dos mais ricos carnavais de chão do mundo. O Censo demográfico realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2010 contabilizou para a Cidade do Recife uma população de 1.537.704 habitantes distribuídos em um território de 218,50 km² dividido em seis Regiões Político-Administrativas. (RPA 1-Centro, 2-Norte, 3-Nordeste, 4-Oeste, 5-Sudoeste e 6-Sul). Cada RPA é subdividida em três Microrregiões formadas por um ou mais dos seus 94 bairros.

DADOS GERAIS:

Estado que Pertence: Pernambuco Data de Fundação: 12 de março de 1537.

Capital	Recife
População 2010	8.796.448
Área (km²)	98.148,323
Densidade demográfica (hab/km²)	89,63
Número de Municípios	185

DADOS ECONÔMICOS E SOCIAIS

Produto Interno Bruto (PIB): R\$ 24,8 bilhões (2009).

Renda Per Capita: R\$ 15.903,00 (2009)

Principais Atividades Econômicas: indústria, comércio, serviços e turismo.

Índice de Desenvolvimento Humano (IDH): 0,797 (PNUD - 2000)

Mortalidade Infantil: 38 por mil (dados de 1998 - Ministério da Saúde)

Taxa de Analfabetismo: 10,55 % (acima de 15 anos - ano 2000)

Expectativa de Vida: 68,6 anos (dados de 2000)

PONTOS TURÍSTICOS E CULTURAIS

Atelier de artes cerâmicas de Francisco Brennand; Bairro do Recife Antigo, Teatro Santa Isabel, Paço Alfândega Shopping - belo edifício restaurado, Praia de Boa Viagem, Olinda - Patrimônio Histórico da Humanidade, Casa da Cultura: lojas de souvenir e artesanato, Igreja Matriz de Casa Forte, Cais da Alfândega, Parque das Esculturas, Parque da Jaqueira, Cruz do Patrão, Forte das Cinco Pontas, entre outros.

Olinda é Patrimônio Cultural da Humanidade. A cidade foi fundada em 1535 pelo donatário da capitania de Pernambuco Duarte Coelho Pereira e logo se tornou capital do estado e residência dos senhores de engenho e de outras pessoas importantes. Sua arquitetura barroca do período colonial está presente em casarões e igrejas espalhadas pela cidade. Olinda é uma cidade que fica a 6 km do Recife, que é a capital do Estado de Pernambuco. Olinda foi fundada pelos portugueses em 1537, ocupada pelos holandeses de 1630 a 1654, resgatada pelos portugueses. O centro histórico tem cerca de 70 hectares e está sobre 7 colinas.

Olinda é uma compacta cidade colonial, de ladeiras e ruas de pedras, repleta de tradicionais mercados para compras. Olinda tem notáveis exemplos de arquitetura do século XVI, XVII, XVIII e XIX incluindo a Basílica e Mosteiro de São Bento, fundado pelos monges

em 1582. Em Olinda surgiu à primeira Faculdade de Direito e o movimento para a Declaração da Abolição da Escravatura. Na cidade vizinha Recife, a primeira sinagoga das Américas foi fundada em 1654, no período do Conde Maurício de Nassau. Em Olinda existem muitas casas do século XVII com sacadas, pesadas portas e brilhantes pinturas nas paredes. Em Olinda encontramos várias opções de lazer, de gastronomia e compras.

População: 377.779 hab. Área 42km². Bioma: Mata Atlântica.

Olinda é a terceira maior cidade de Pernambuco, abriga em seus 43,55 quilômetros quadrados de extensão territorial uma população de 367.902 habitantes, sendo 8.447,81 pessoas por quilômetro quadrado. Desses, 43,55 km² fazem parte da ZEPEC (Zonas Especiais de Proteção Cultura e Urbanística), com 1,89 km² da SEPEC 1 (Sítio Histórico) e 7,84 km² do Entorno do Sítio Histórico. Possui uma área urbana de 36,73 Km², correspondente 98% do município, e 6,82 Km² de área rural, o que faz dela uma cidade eminentemente urbana. Segundo dados do IBGE, o Produto Interno Bruto (PIB) a preços correntes de Olinda é de R\$ 2.005.665, e o PIB per capita de R\$ 5.176 (Pesquisa PIB dos Municípios 2003-2006). Dos 62.033 trabalhadores do município, mais da metade, 39.196 ou 63,19%, desenvolve atividades econômicas na área de serviços. Com 11,66%, o setor de comércio ocupa o segundo lugar, com um total de 7.236 empregados (Fonte: Ministério do Trabalho e Emprego / 2006).

4.6. Sujeitos da Investigação

Essa investigação busca as concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior a partir dos coordenadores, dos docentes e dos alunos, norteadoras do processo de ensino e aprendizagem, “os nós” da avaliação enquanto causas do distanciamento para o “desatar dos nós” através das novas e boas práticas possibilitadoras da construção “dos laços” para aproximações e possibilidades de um novo fazer educacional comprometido com o crescimento global dos alunos e da capacidade de intervenção para a consolidação de uma nova sociedade planetária.

Esse estudo foi realizado com colaboração de 08 (oito) coordenadores dos cursos de ensino superior que compõem o universo dos cursos oferecidos pelas IES campo dessa investigação. Também por 39 (trinta e nove) professores do universo de 84 (oitenta e quatro) docentes dos cinco cursos das duas IES envolvidas. Ainda (151 alunos), sendo 112 (cento e doze) ingressantes e 39 (trinta e nove) concluintes. De um universo de 1.200 (um mil e duzentos) alunos dos cursos oferecidos.

Um critério para a escolha dos cinco coordenadores foi devido à diversidade dos cursos ofertados pelas IES e pelo perfil desses profissionais que são responsáveis pelos docentes, no sentido de estimular a busca constante de capacitação contínua,

principalmente no segmento da área pedagógica, no processo da avaliação da aprendizagem e do acompanhamento desses processos. Outro critério foi compreender as concepções desses coordenadores sobre o processo de avaliação da aprendizagem, o conhecimento dos saberes necessários sobre a avaliação da aprendizagem, a proposta pedagógica em sala de aula, a formação contínua desses professores ofertada pelos coordenadores.

Alguns critérios foram priorizados para a escolha dos professores: ser efetivado e estar lecionando nas IES por mais de 06 (seis) anos; os efetivados com tempo de docência de 10 (dez) a 36 (trinta e seis) anos, tendo como estratégia de análise dos dados o perfil desses profissionais no sentido da sua prática pedagógica, inclusiva ou excludente, em sala de aula, no contexto do processo didático, metodológico e da avaliação da aprendizagem, possíveis mudanças ou permanência das práticas pedagógicas e do processo de avaliação da aprendizagem. Todas essas diversidades serão alvo de discussão no contexto dessa investigação.

Quanto aos critérios para a escolha dos alunos ingressantes e concluintes, pretende verificar os avanços, retrocessos ou ausência desses durante o semestre letivo. Os alunos ingressantes responderam o questionário após o processo das avaliações no primeiro período letivo, com foco nas dificuldades advindas do ensino médio e estratégias utilizadas pelos professores para erradicar esse déficit. Quanto aos alunos concluintes, no oitavo período do mesmo semestre letivo, pretendeu-se verificar avanços e retrocessos ou permanência da prática avaliativa, seja inclusiva ou excludente. Quaisquer distorções estarão em discussão no âmbito dessa investigação.

4.7. Instrumentos da Investigação

Será utilizado o questionário uniformizado e a entrevista semi-estruturada por amostragem e análise de dados, pois é uma estratégia que permitirá alcançar um maior número de entrevistados, para melhor conhecer e compreender os saberes e fazeres norteadores da prática pedagógica avaliativa dos professores, coordenadores e alunos de ensino superior

Para a coleta dos dados dessa investigação fez-se opção pelo questionário e entrevista semi-estruturada.

4.7.1. Questionário

Para os dados quantitativos utilizaremos o SPSS (Statistical Packet for the Social Science) por possibilitar a tabela e o gráfico para a síntese de modo qualitativo dos

aspectos relevantes do questionário aplicado aos professores e alunos através dos recursos das tabelas e dos gráficos.

De acordo com Silva e Estera (2005), a pesquisa quantitativa reporta-se em dados quantificáveis possibilitando a tradução em números nas questões de opiniões e informações para posterior classificação no momento das análises.

Na concepção das autoras o questionário é composto por uma sequência lógica das questões elaboradas a serem respondidas pelo informante dos dados. Assim “o questionário deve ser objetivo, limitado em extensão e estar acompanhado de instruções que devem esclarecer o propósito da sua aplicação” (Silva, Estera, 2005, p. 20).

Na visão de Laville e Dione (1999) a utilização do questionário configura-se em instrumento econômico, embora seja possibilitador da recolha de dados de um grande número de pessoas, ao mesmo tempo, minimizando o tempo da atividade investigativa e concentrando o público alvo.

Na concepção de Richardson (1999) a opção pelo instrumento do questionário possibilita ao investigador o alcance de duas opções importantes na coleta de dados: descrição das características do público alvo e a medição dos determinantes variáveis de uma representação de classe social.

O questionário aplicado aos professores e alunos foi elaborado respeitando os objetivos propostos para essa investigação e estará disponível no Apêndice desse estudo.

4.8. PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS DA INVESTIGAÇÃO

Na concepção de Minayo (2005) avaliar os resultados de um contexto social pressupõe diversidade de sentidos, destacando-se o fortalecimento do propósito para uma transformação em benefício à democracia e aos direitos humanos, sua dimensão ética em respeito aos envolvidos, além da sua precisão técnica. Imprescindível tornar ciente os resultados obtidos para as instituições envolvidas e as propostas para adequação de suas práticas.

Laville e Dionne (1999) alertam que analisar os dados requer tempo, pois inicialmente ainda estão em estado bruto. Só após de preparados podem ser utilizados para a construção dos saberes e posteriormente, chegar-se às conclusões. Nessa perspectiva, chega-se a compreensão de que a análise e a interpretação estão intrinsecamente interligadas.

Todo o tratamento dos dados qualitativos será pautado na Análise do Discurso (AD) contemplando sua complexidade na exterioridade e no contexto social, para descortinar o que o que se encontra entre a língua e a fala (Fernandes, 2005).

Na visão de Lüdke (2009) há uma defasagem de estudo sobre o processo da socialização dos profissionais da educação cujos dados foram coletados em pesquisa junto a um grupo de docentes e no confronto reflexivo com os dados desse estudo disponibilizado a partir das recentes literaturas que focaram o professor-pesquisador conjugado aos problemas encontrados em comunhão com a pesquisa no âmbito da academia, considerando o ato reflexivo imprescindível, no sentido da formação do professor com o perfil da excelência profissional.

As questões adotadas nesse procedimento tornam-se adequadas por possibilitar a expressão do pensamento das pessoas, de seus discursos, permitindo ao pesquisador a compreensão do pensamento de determinada coletividade. As questões que embasaram a entrevista semi-estruturada pretendiam conhecer as informações sobre a identificação pessoal e profissional dos professores, conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem no ensino superior, saberes acerca da prática pedagógica em sala de aula; o papel do professor do ensino superior; tomada de decisão após a avaliação; vínculo da avaliação com a sociedade. Foi elaborado um guião de entrevista utilizado durante o procedimento de coleta dos discursos.

De acordo com Demo (2000) a partir da visão dialética, o conhecimento científico tem maior abrangência quando a atividade de pesquisa representa uma paixão quando envolve a paixão durante o questionamento instigado pela dúvida metodológica (...) cujos resultados do conhecimento científico se dão através do questionamento inacabado em concordância com sua origem.

Antes da aplicação da entrevista foi encaminhada uma carta convite para a Direção da Instituição solicitando a autorização da investigação e seu aceite. (Apêndice I)

As realizações das entrevistas aconteceram em dias previamente agendados com a utilização de um gravador de voz enquanto recurso mais adequado. Foi estabelecida uma relação de cordialidade, respeito e ética profissional, em concordância com Szymanski (2010). Em outro momento foi realizada a transcrição das entrevistas para procedimento da análise dos dados com o recurso da Análise do Discurso, com tempo de 25min a 48min aproximadamente (Apêndice II).

Importante ressaltar que na entrevista as questões elaboradas seguiram dois critérios: Padronizar as questões iniciais para todos os coordenadores, porém devido à diversidade dos cursos: Letras, Enfermagem, Nutrição, Administração, Projetos Sociais, Fisioterapia, Estágio Supervisionado Obrigatório e Laboratório de Saúde, e as demais questões para serem elaboradas durante a entrevista no sentido de contemplar os diferentes perfis dos cursos e, dessa forma ampliar o universo complexo das informações coletadas.

De acordo com os resultados das metodologias norteadoras dessa investigação constatamos que: Verifica-se que a Hipótese na variável 1 é comprovada, pois dos 08 (oito) coordenadores entrevistados não conseguem expressar as concepções sobre a avaliação da aprendizagem. Na variável 2 também comprova-se que os 08 (oito) coordenadores e professores não têm conhecimento sobre a prática pedagógica e resistem à capacitação contínua sobre essa temática. Na variável 03 (três) comprova-se que coordenadores, a maioria dos professores, e alunos não têm conhecimentos sobre os saberes necessários sobre o processo da avaliação da aprendizagem.

Entende-se o pesquisador enquanto alguém capaz de perceber um problema que perpassa pelo contexto social, cultural e político, com desejo de compreender esse problema e, ao mesmo tempo, conhecer soluções e caminhos para suas explicações através da hipótese a serem validadas ou não, pelo viés das conclusões no âmbito da teoria associada a prática, com o devido rigor, respeitando a fala e com fidelidade na escrita.

Optou-se pela metodologia qualiquanti em respeito à sociedade civil e a acadêmica, norteadas pelos princípios da ética e das Ciências Humanas, gerando teoria para o embasamento dos dados e sua devida interpretação.

CAPÍTULO V

PROCEDIMENTO DA ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

5. - Procedimento da Análise dos Dados Coletados

De acordo com Borba, Ferri, Hostins (2007) entende-se que a avaliação é um ato complexo, pois envolve fatores relacionados à perpetuação da ação cultural estabelecida, favorecendo determinado incômodo que se tornam inevitáveis no sentido da comparação, classificação e seleção do objeto avaliativo em si ou ao próprio ser humano que se encontra no estado de avaliado. Para que se possa minimizar esse estado, necessita-se desformatar a lógica cultural e reformatar tal concepção focada na avaliação enquanto instrumento que venha a consolidar a aprendizagem do aluno, pois: “A avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido do diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada (Demo, 2003, p.29).

Na concepção do mesmo autor (2000) o ato da aprendizagem deve perpassar por uma reconstrução política que venha a priorizar a iniciação científica na investigação e na própria construção do aluno desenvolvendo habilidades de argumentação autônoma, no ato reflexivo e na criticidade durante a sua produção escrita com caráter inédito na sua área de formação, Demo (2003). No contexto do ensino superior o aluno precisa estar motivado para construir o caminho da sua aprendizagem respeitando os objetivos propostos que devem ser alcançados e quais os critérios necessários para a consolidação da sua aprendizagem.

As entrevistas realizadas com os oito coordenadores colaboradores dessa investigação possibilitaram visualizar breve perfil a partir dos agrupamentos das questões elaboradas que contemplam idade, gênero, tempo de formação e tempo de função no contexto da Formação Discursiva (FD).

As formações discursivas (FD) contempladas nessa dissertação representam o produto dos discursos dos 08 (oito) coordenadores entrevistados. A produção discursiva está agrupada em 06 (seis) Formações Discursivas (FD): Dados de Identificação pessoal, idade, gênero, tempo de formação, tempo de função dos coordenadores; 1. Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior; 2. Conhecimento acerca dos saberes; 3. O papel do professor no Ensino superior; 4. Formação contínua, 5. Prática pedagógica, 6. Instrumentos de avaliação.

Quadro 1. Distribuição tabular da identificação profissional dos Coordenadoresⁱ

Coordenador	Idade	Gênero	Tempo de Formação	Tempo de Função	Formação
Co1	42 anos	Masculino	06 anos	05 anos	Psicólogo
Co2	53 anos	Masculino	10 anos	06 anos	Bacharel
Co3	61 anos	Feminino	10 anos	40 anos	Pedagoga
Co4	36 anos	Masculino	09 anos	12 anos	Licenciatura
Co5	60 anos	Feminino	36 anos	36 anos	Licenciatura
Co6	40 anos	Masculino	15 anos	10 anos	Licenciatura
Co7	56 anos	Feminino	32 anos	19 anos	Licenciatura
Co8	30 anos	Feminino	09 anos	05 anos	Licenciatura

Fonte: Entrevista realizada em (2012-2013)

Foram entrevistados 08 coordenadores acerca do perfil dos cursos aos quais coordenam; distribuição desses perfis, verificando-se que dos oito entrevistados 04 são do sexo masculino e 04 do sexo feminino, verificando-se que 50% dos entrevistados são do sexo masculino e 50% do sexo feminino. Tal comparação proporcional indica o fator sexo apresenta-se igualitário.

No segmento idade, verifica-se que em tempo cronológico dos coordenadores é de 30 anos 12,5%, 36 anos 12,5%, 40 anos 12,5%, 42 anos 12,5%, 53 anos 12,5%, 56 anos, 60 anos, 12,5%, 61 anos, 12,5%, correspondente a idade cronológica de cada coordenador, totalizando 100%.

No que se refere ao tempo de formação, verifica-se cronologicamente que um coordenador tem 06 anos de formação, dois dos entrevistados têm 09 anos, dois têm 10 anos, apenas um tem 15 anos, um tem 32 anos de formação e um tem 36 anos.

Verificam-se no segmento de tempo de formação que quatro coordenadores representam em termos percentuais 50%, dois coordenadores têm 09 anos de formação representando em termos percentuais 25%, dois têm 10 anos de formação que em termos percentuais representa 25%, totalizando 100% dos oito coordenadores.

Quanto ao tempo de função dos coordenadores verifica-se que 02 coordenadores têm 05 anos de função em termos percentuais totaliza 25%, um coordenador tem 06 anos na função, em percentual 12,5%, um coordenador tem 10 anos, representando 12,5%, um coordenador tem 12 anos, em percentual 12,5%, um coordenador tem 19 anos na função,

representando 12.5%, um coordenador tem 36 anos, em percentual de 12.5%, um coordenador tem 40 anos na função, em percentual 12.5%, totalizando 100% dos coordenadores.

Em respeito aos preceitos éticos os coordenadores serão identificados pelas letras Coacrescidas de numeração arábica enquanto facilitador na apresentação dos resultados obtidos e certificação do anonimato desses colaboradores.

Na concepção de Strauss & Corbin (2009, p. 23), a pesquisa qualitativa é qualquer tipo de pesquisa que não tenha obtido resultados via procedimentos estatísticos ou semelhantes, (...) embora alguns dados da pesquisa qualitativa possam ser quantificados. Os dados qualitativos devem ser obtidos através de entrevistas. Acrescentam que existem três componentes necessários à pesquisa qualitativa, (p. 24): “primeiro, dados que podem ser obtidos por fontes variadas como a entrevista”; “segundo, a interpretação e organização dos dados”, terceiro, “processo analítico com amostragem, embora sem dados estatísticos”.

“(...) os autores quando usam o termo “teoria fundamentada” querem dizer teoria que foi derivada de dados, sistematicamente reunidos e analisados por meio da pesquisa. (...) coleta de dados, análise e eventual teoria mantêm uma relação próxima entre si.”(Strauss & Corbin, 2009, p. 25)

Na visão de Lüdke (2009) á uma defasagem de estudo sobre o processo da socialização dos profissionais da educação cujos dados foram coletados em pesquisa junto a um grupo de docentes e no confronto reflexivo com os dados desse estudo disponibilizado a partir das recentes literaturas que focaram o professor-pesquisador conjugado aos problemas encontrados em comunhão com a pesquisa no âmbito da academia, considerando o ato reflexivo imprescindível, no sentido da formação do professor com perfil de excelência profissional.

A entrevista semi-estruturada da presente investigação foi constituída por questões previamente elaboradas, com ausência de rigidez, possibilitando ao entrevistador a possibilidade de inserir novas perguntas para clarificar questões respondidas de modo evasivo. A opção por essa ferramenta metodológica teve como motivação a identificação das concepções dos coordenadores sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, dos saberes necessários para a prática avaliativa e a formação contínua para uma excelência desses segmentos. Tais procedimentos se adequaram à necessidade de compreender o pensamento dos entrevistados, sua forma discursiva possibilitadores da compreensão do modo de entendimento da coletividade.

As questões elencadas para compor esse procedimento são relevantes quanto ao procedimento de clarificação das expressões do modo de pensar das pessoas, de como desenvolve o momento do discurso para que oportunize ao entrevistador identificar o pensamento da coletividade. Dentro do proposto pelas abordagens qualiquanti de pesquisa,

definiu-se a realização de entrevista com os coordenadores das duas IES nos seis cursos oferecidos sobre: “os saberes e fazeres desses profissionais do Ensino Superior com foco na avaliação da aprendizagem”.

De acordo com Silva (2005) a entrevista possibilita a recolha de dados informativos a partir do entrevistado, sobre a temática a ser arguida. No nosso caso será contemplada a entrevista estruturada. As perguntas serão respondidas por escrito pela pessoa selecionada para dar as informações solicitadas

As questões elaboradas para a entrevista semi-estruturada contemplaram dados pessoais dos coordenadores entrevistados; concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior; concepções sobre os saberes necessários à prática avaliativa em sala de aula; o papel do professor no ensino superior e formação contínua, conhecimento acerca dos saberes da prática pedagógica em sala de aula. Para tal procedimento foi elaborado um Guião de Entrevista utilizado como referência para a coleta de dados discursivos (Apêndice I).

Importante ressaltar que na entrevista as questões elaboradas seguiram dois critérios: Padronizar as questões iniciais para todos os coordenadores, porém devido à diversidade dos cursos: Letras, Enfermagem, Nutrição, Administração, Projetos Sociais, Fisioterapia, Estágio Supervisionado Obrigatório e Laboratório de Saúde, e as demais questões para serem elaboradas durante a entrevista no sentido de contemplar os diferentes perfis dos cursos e, dessa forma ampliar o universo complexo das informações coletadas.

Quadro 2. Descrição das variáveis da entrevista aplicada aos coordenadores

Q1	Identificação pessoal e profissional dos coordenadores (idade, gênero, tempo de formação e tempo de docência)
Q2	Conhecimento acerca da avaliação
Q3	Conhecimento acerca dos saberes
Q4	Conhecimento acerca do papel do professor no ensino superior
Q5	Formação contínua
Q6	Prática pedagógica em sala de aula
Q7	Instrumentos de avaliação

Fonte: Entrevista realizada em (2012-2013)

A concretização da entrevista foi contemplada por dois momentos específicos. No primeiro momento foi de descontração através de diálogo não formal com a apresentação

das duas partes envolvidas e devidas informações sobre todo o procedimento e esclarecimento de possíveis dúvidas. No segundo momento foi solicitado o início da gravação lembrando que não haveria identificação da pessoa entrevistada e da instituição, para maior confiabilidade e veracidade nas respostas.

Diante desse contexto priorizamos um ambiente silencioso e agradável valorizando e respeitando o entrevistado, utilizando apenas gestos faciais indicativos de afirmação ou negação evitando intervenções, exceto em casos conflituosos colocando em risco o entendimento da resposta, reformulando e ampliando o universo da pergunta quando necessário. Ao finalizar as 08 (oito) entrevistas deu-se início a transcrição dos discursos dos entrevistados codificando os nomes para garantir o anonimato.

Nessa investigação a função exercida pelos profissionais entrevistados é a de coordenadores, os quais são identificados com símbolo alfabético, “C e o” seguido de número arábico, “1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8”, assim classificados: Co1, Co2, Co3, Co4, Co5, Co6, Co7, Co8.

O procedimento para a transcrição das entrevistas primou à legitimidade quando da observância dos discursos confusos, na redundância e vícios de linguagem, tendo a preocupação de não substituir terminologias ou vocabulário utilizado nos seus discursos e, também, alterar a ordem das questões.

“De acordo com Silva e Menezes (2005, p. 10) A pesquisa é um trabalho em processo não totalmente controlável ou previsível. Adotar uma metodologia significa escolher um caminho, um percurso global do espírito. O percurso, muitas vezes, requer ser reinventado a cada etapa. Precisamos, então, não somente de regras e sim de muita criatividade e imaginação.” (Silva, Menezes, 2005, p. 10)

“Na concepção de Gil (1999), considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem.” (Gil, 1999, p. 42)

5.1. Formação Discursiva (FD) - Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem no ensino superior.

De acordo com Borba, Ferri, Hostins (2007) entende-se que a avaliação é um ato complexo, pois envolve fatores relacionados à perpetuação da ação cultural estabelecidas, favorecendo determinado incômodo que se tornam inevitáveis no sentido da comparação, classificação e seleção do objeto avaliativo em si ou ao próprio ser humano que se encontra no estado de avaliado. Para que se possa minimizar esse estado necessita-se desformatar a

lógica cultural e reformatar tal concepção focada na avaliação enquanto instrumento que venha a consolidar a aprendizagem do aluno, pois: “A avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada” (Demo, 2003, p. 29).

Na concepção do mesmo autor (2000) o ato da aprendizagem deve perpassar por uma reconstrução política que venha a priorizar a iniciação científica na investigação e na própria construção do aluno desenvolvendo habilidades de argumentação autônoma, no ato reflexivo e na criticidade durante a sua produção escrita com caráter inédito na sua área de formação, Demo (2003). No contexto do ensino superior o aluno precisa estar motivado para construir o caminho da sua aprendizagem respeitando os objetivos propostos que devem ser alcançados e quais os critérios necessários para a consolidação da sua aprendizagem.

A entrevista realizada com os coordenadores, na primeira pergunta, perpassa sobre as concepções de avaliação da aprendizagem. Na análise do discurso (AD) do *corpus* dessa investigação com a colaboração dos coordenadores, identificaram-se as concepções desses sujeitos em relação aos seus discursos sobre a avaliação da aprendizagem. As entrevistas, em tempo relógio, foram realizadas no intervalo de 23:06, 36:33, 38:37, 39:20, 42:08, 43:06, 46:34, 50:55, para cada Co.

Os Excertos de depoimentos (ED) de Co1, Co2, Co3, Co4, Co5, Co6, Co7, Co8 estão expostos no quadro 4. A sigla (ED) representa recortes dos depoimentos obtidos nos discursos analisados de acordo com o contexto das produções.

Quadro 3. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior”.

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co1	“(…) Acompanhar o aluno no decorrer do semestre observando cada desenvolvimento que vai galgando, conseguindo. “É uma forma de avaliar de acordo com a nossa realidade”.
Co2	“A prova escrita é a única ferramenta capaz de, efetivamente, medir o aproveitamento”. (...) “uma discussão em sala de aula, isso traz um resultado, às vezes, muito maior do que a própria prova ou avaliação escrita”.
Co3	“(…) a avaliação é um papel urgente e carente de que a avaliação se torne mais criteriosa: a essência do avaliar porque conhecimento não é mensurável, não é medido é somado, adquirido. É uma troca de

	experiências que vai conduzir esse novo homem para outra realidade”
Co4	“(envolvendo o aprendiz em uma formação humana e ética que coloque esse aluno numa realidade prática dentro do campo social e se sinta um instrumento de mudança em uma avaliação vinculada a um consenso, a uma aplicabilidade de oficinas, comunicação, em participação de eventos vinculados à atualidade na educação da modernidade, preparando-os para que sejam comunicadores e palestrantes de bancas, congressos e oficinas, em atividades internacionais, que são formas da avaliação”
Co5	“A avaliação da aprendizagem é o maior nó crítico do ensino superior que envolve três grandes aspectos: cognição, capacidade motora e atitudinal e se despojar de preconceitos de que você é o dono da verdade. Eu avalio o aluno pela capacidade de criar coisas novas. Eu não posso avaliar o aluno sempre a menor, tenho que avaliar a potencialidade que ele tem de criar e mudar a realidade”.
Co6	“A avaliação não deveria ser pontual, precisa dar ao aluno a condição de desenvolver um raciocínio e uma idéia. Manter um sistema de questionamento aberto, uma resposta mais ampla e permita ao aluno desenvolver esse raciocínio. Esse tipo de avaliação junto com a avaliação prática, onde esse aluno pudesse, realmente, desenvolver as habilidades que ele vê em sala de aula, discutida quando colocada frente a uma realidade trazida para a sala de aula”.
Co7	“(…) a grande dificuldade que eu acho é de fazer uma avaliação mais adequada, segura, os alunos chegam tensos, com deficiência de escrita, de expressão, conhecimentos. O que eu peço numa avaliação prática é o que ele realizou ali de acordo com a teoria. Qual foi a determinação e a conclusão”. “Avaliar é exigir o assunto ou o conhecimento daquilo que foi cobrado. Isso é uma avaliação, saber se o aluno aprendeu ou não”.
Co8	“Avaliar talvez seja mensurar o conhecimento e traduzir em nota. Não acredito na avaliação prova estática, única e conseguir tirar uma informação acerca do rendimento do aluno. Gosto de fazer avaliação pautada em alguns pontos que eu acredito. Sempre faço uma avaliação desmembrada: seminários, casos clínicos que tentem abordar teoria e prática, questões dissertativas de uma forma mais detalhada”.

Vejamos as concepções do Co2 ao afirmar que “A prova escrita é a única ferramenta capaz de, efetivamente, medir o aproveitamento. (...) “uma discussão em sala de aula, isso traz um resultado, às vezes, muito maior do que a própria prova ou avaliação escrita”. Importante ressaltar que quando se registra a ação avaliativa, deve-se priorizar a interpretação das múltiplas facetas desse processo e da sua relação direta com o processo

de ensino e aprendizagem do aluno, em observância às dificuldades, capacidade de avanços e ressignificação dessas aprendizagens.

A atitude conservadora ou perpetuadora de um processo avaliativo excludente é fator prioritário para o fracasso do aluno, gerando o seu atestado de incompetência. Nesse sentido, a prova tradicional ainda é considerada como a melhor forma de avaliar. A depender da formulação das questões propostas na prova, há possibilidade de o aluno não compreender e prejudicar sua expressão sobre o conhecimento construído. Além dessa concepção, o entrevistado apresenta contradição de concepção na sua fala.

O viés discursivo do Co7 perpassa pela “(...) grande dificuldade que eu acho é de fazer uma avaliação mais adequada, segura, os alunos chegam tensos, com deficiência de escrita, de expressão, conhecimentos. O que eu peço numa avaliação prática é o que ele realizou ali de acordo com a teoria. Qual foi a determinação e a conclusão”. “Avaliar é exigir o assunto ou o conhecimento daquilo que foi cobrado. Isso é uma avaliação, saber se o aluno aprendeu ou não”.

A grande dificuldade do Co7 é a dificuldade em elaborar uma avaliação mais adequada e segura, porém não explica o que seria uma avaliação adequada ou segura. Na sequência, faz uma alusão às dificuldades dos alunos ingressantes, porém sem nenhuma possibilidade de trabalhar essas dificuldades, apenas exige o assunto ou o conhecimento cobrado.

De acordo com Borba, Ferri, Hostins (2007), existem ações criativas para se designar as notas, pois elas em si não conseguem expressar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, embora tenha a característica reveladora de aproximação no processo para sinalizar o desenvolvimento do processo avaliativo.

Na perspectiva do Co8 “Avaliar talvez seja mensurar o conhecimento e traduzir em nota. Não acredito na avaliação prova estática, única e conseguir tirar uma informação acerca do rendimento do aluno. Gosto de fazer avaliação pautada em alguns pontos que eu acredito. Sempre faço uma avaliação desmembrada: seminários, casos clínicos que tentem abordar teoria e prática, questões dissertativas de uma forma mais detalhada”.

O Co8 entende a avaliação enquanto medida quantitativa, embora acrescenta que não acredita na prova estática e realiza avaliação pautada em pontos que acredita, ou seja, avaliação desmembrada.

O Co8 apresenta uma característica que pode ser fundamentada pelos autores citados, no sentido de questionar o ato avaliativo, a quantificação da avaliação e a negociação inerente ao processo de ensino e aprendizagem.

Borba, Ferri, Hostins (2007), relatam que as principais questões formuladas nas avaliações pelos professores que lecionam no ensino superior, apresentam uma dinâmica

simultânea voltada para a resistência que exige mudanças e aceitação do novo, numa discussão que prioriza os valores e as concepções “de orientação contraditória que se aproximam ou confrontam-se num jogo permanente de forças e de questionamentos sobre o avaliar, o medir e o negociar no processo de ensino-aprendizagem” (p. 43).

As autoras acima citadas compreendem que, mesmo sendo difícil, a avaliação é um procedimento necessário trazendo uma criticidade pedagógica no sentido de que, mesmo ocorrendo um déficit do aluno, ter como prioridade a finalidade de despertar uma atitude que seja capaz de motivá-lo para que consiga uma nova aprendizagem.

Na concepção do Co6 “. A avaliação não deveria ser pontual, precisa dar ao aluno a condição de desenvolver um raciocínio e uma ideia. Manter um sistema de questionamento aberto, uma resposta mais ampla e permita ao aluno desenvolver esse raciocínio. Esse tipo de avaliação junto com a avaliação prática, onde esse aluno pudesse, realmente, desenvolver as habilidades que ele em sala de aula, discutida quando colocada frente a uma realidade trazida para a sala de aula.

De acordo com Demo (2000, p. 28) há sempre um esforço inacabado de lidar com a realidade tal qual o que é ausente da objetividade, pois essa é possível, porém tem um compromisso metodológico de abarcar essa realidade pela aproximação, instigando a construção do conhecimento, seja de modo experimental, porém no contexto dessa lógica.

No discurso do Co1 verificamos que “(...) Acompanhar o aluno no decorrer do semestre, observando cada desenvolvimento que vai galgando, conseguindo.

Na perspectiva do Co3 “(...) a avaliação é um papel urgente e carente de que a avaliação se torne mais criteriosa: a essência do avaliar, porque conhecimento não é mensurável, não é medido é somado, adquirido. “É uma troca de experiências que vão conduzir esse novo homem para outra realidade”.

Na concepção do Co4 “(...) envolvendo o aprendiz em uma formação humana e ética que coloque esse aluno numa realidade prática dentro do campo social e se sinta um instrumento de mudança em uma avaliação vinculada a um consenso, a uma aplicabilidade de oficinas, comunicação em e participação de eventos vinculados à atualidade da educação da modernidade, preparando-os para que sejam comunicadores e palestrantes de bancas, congressos e oficinas, em atividades internacionais, que são formas distintas da avaliação”.

No discurso dos Co1, Co3, Co4 e Co6, ressaltam a avaliação enquanto possibilidade de avanço para a promoção do aluno, na formação pautada pela criticidade, criatividade, desenvolvimento de habilidades e competências capazes de interferir na realidade, enquanto sujeito da própria história, com autonomia para intervir na mudança da sociedade, buscando caminhos para que todos se apropriem do seu estado, de fato e de

dirieto, de cidadão que conheça e pratique seus direitos e deveres para melhorar a qualidade de vida e da comunidade e do mundo.

Quadro 4. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “conhecimento acerca dos saberes

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co1	“(…) os saberes são uma consequência, um acúmulo de conhecimentos, os quais, os professores adquirem no decorrer da vida, da sua carreira acadêmica e, também, os saberes que eles pesquisam “(acredito que um dos maiores saberes seja a prática reflexiva”).
Co2	“Acredito que toda a instituição, principalmente as privadas, deveriam capacitar os seus docentes, aqueles que não são professores, estão professores, porque eles não detêm esse conhecimento, essa dinâmica, essa didática de sala de aula”. “(…) o professor que é um professor, é um professor preparado dentro de todas as teorias psicopedagógicas para lidar com a sala de aula”.
Co3	“(…) deveria ser uma prática constante, há uma necessidade do novo com uma experiência embasada na prática que no outro vem sendo desenvolvida: grandes eventos aonde a gente vá à condição de aprendiz. “(…) permitir ao professor ele ser treinado e atualizado constantemente com suas práticas técnicas pedagógicas, “(....) ele tem muita bagagem, mas, em algumas situações, ele não sabe o que dizer, como fazer”.
Co4	“(primeiro ver o potencial do ser humano, que ele se snta inserido, capacitado, não mais aquela aula acaica, mas que esse professor consiga transformar com outros meios, outras mídias, outras habilidades, uma aula extremamente rica, dinâmica e que envolva o aluno dentro de uma visão macro. Que esses alunos se sintam realmente sujeitos atuantes. O processo avaliativo e o metodológico didático têm que refletir isso através da ética”.
Co5	“(é o saber ser, saber conviver. O saber do professor tem que ter todos esses saberes que vão desde os pincipios éticos e morais do ser social, o professor precisa contextualizar o aluno, conhcer a realidade do aluno, o saber respeitar o ser humano. São esses saberes que a gente tem enquanto professor”.
Co6	“Primeiro ponto que eu acho é conhecimento básico (...) a gente precisa de certos conhecimentos, (...) a própria falta de o professor aprofundar os estudos (...) interesse em procurar a questão

	pedagógica”.
Co7	“(…) teoria só não vale, tem que ter vivência e a prática. O primordial de tudo é saber compreender o limite do aluno. “(…) a gente tem que saber compreender como o aluno está se desenvolvendo, “(…) como a gente atingir aquele nível de compreender”.
Co8	“São construções contínuas de um conhecimento, de uma área que contempla, não só a teoria, que se enriquece quando consegue ampliar a formação da teoria e fazer a interface com a prática. Saber é esse somatório de informações e conhecimentos através de estudos teóricos, que o saber é condensado na interface teoria e prática”.

Quanto às concepções sobre os saberes, o Co1 relata que “(…) os saberes são uma consequência, um acúmulo de conhecimentos, os quais os professores adquirem no decorrer das vidas, da sua carreira acadêmica e, também, os saberes que eles pesquisam, “(…) acredito que um dos maiores saberes seja a prática reflexiva”.

O Co3 afirma que “(…) deveria ser uma prática constante, há uma necessidade do novo com uma experiência embasada na prática que no outro vem sendo desenvolvida: grandes eventos aonde a gente vá na condição de aprendiz. “(…) permitir ao professor ele ser treinado e atualizado constantemente com suas práticas técnicas pedagógicas, “(…) ele tem muita bagagem, mas em algumas situações ele não sabe o que dizer, como fazer”.

Na concepção do Co5 “(…) é o saber ser, saber conviver. O saber do professor tem que ter todos esses saberes, que vão desde os princípios éticos e morais de ser social. O professor precisa contextualizar o aluno, conhecer a realidade do aluno, o saber respeitar o ser humano. “São esses saberes que a gente tem enquanto professor”.

De acordo com o Co8, são construções contínuas de um conhecimento, de uma área que contempla, não só a teoria, que se enriquece quando consegue ampliar a formação da teoria e fazer a interface com a prática. Saber é esse somatório de informações e conhecimentos através de estudos teóricos que o saber é condensado na interface teoria e prática”.

Nos discursos dos Co1, Co3, Co5 e Co8, existe uma relação de aproximação sobre a questão dos saberes, no sentido de “acúmulo de conhecimentos que adquirem na vida, na carreira profissional e acadêmica” saberes empíricos, prática reflexiva constante com a necessidade do novo, pois estão em condição de aprendiz sobre as práticas pedagógicas, embora tenha bagagem, mas nem sempre sabe o que dizer, como dizer, como fazer. É necessário saber conviver, conhecer os princípios éticos, morais e social, além de conhecer a realidade do aluno e saber respeitá-lo enquanto ser humano. Necessário a construção contínua de conhecimento ampliando a formação teórica atrelada à prática.

Em concordância com Borba, Ferri, hostina (2007, p. 49) enquanto dimensão ética deve haver uma disponibilidade do avaliador, no sentido do acolhimento, pois avaliar representa uma diagnose no contexto relacional dos que fazem a interação durante o processo de aprendizagem dos alunos, possibilitando, nesse caso, ao professor momentos de regulação didática para o procedimento nas intervenções éticas, de intencionalidade e pedagógica, imprescindíveis às mudanças necessárias à qualidade da aprendizagem. Do mesmo modo, acontece no processo do ser humano ao exprimir constantemente uma concepção, um parecer relacional com o outro. Para possibilitar uma ação de comunicação envolvendo alunos e professores, se pode considerar um elo para uma avaliação construtiva da ética, pelo viés do referencial quanto aos critérios, de modo organizado e validado no âmbito de sistema comunicativo.

O discurso do Co2 afirma que “acredito que toda a instituição, principalmente as privadas, deveriam capacitar os seus docentes, aqueles que não são professores, estão professores, porque eles não detêm esse conhecimento, essa dinâmica, essa didática de sala de aula” “(...) o professor que é um professor preparado dentro de todas as teorias psicopedagógicas para lidar com a sala de aula”.

De acordo com Pimenta (2002 p. 13) para que haja transformação no contexto das práticas docentes é de fundamental importância que haja determinação dos professores para que interiorizem a consciência reflexiva sobre a sua prática na sala de aula, no cotidiano e no contexto mundial. Para que essa transformação seja, de fato, consolidada é imperativo a aquisição de conhecimentos teóricos e o olhar crítico sobre a comunidade educativa.

Na concepção da mesma autora (2002, p. 102) caso entenda-se que ser conhecedor não fica restrito a dotar-se de informações, muito menos estar exposto aos meios de informações para adquirir essas informações, muito menos estar exposto aos meios de informação, necessário é saber sua operacionalização para alcançar os conhecimentos, “então nos parece que a universidade (e os professores) tem um grande trabalho a realizar, que é proceder à mediação entre a sociedade da informação e os alunos, a fim de possibilitar que, pelo exercício da reflexão adquira a sabedoria necessária a permanente construção do humano (Pimenta 1998, p.102).

A universidade é reconhecida como instituição educativa, sendo destinada a atender serviço público na área de educação efetivada pela docência e segmento de investigação, sendo como finalidade: à criação, o desenvolvimento, a transformação e a crítica da ciência, da técnica e da cultura e para a criação artística, o apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades” (Pimenta, 1998 p. 102-103).

Na concepção de Pimenta (2002 p. 103) o ensino ministrado na universidade tem como característica a busca e a construção do conhecimento científico e da criticidade dos conhecimentos. Os processos de transformação da sociedade no mundo contemporâneo, consolidando a compreensão do ensino enquanto fenômeno de múltiplas facetas, sinalizando necessidade de multiplicação e interiorização dos saberes e práticas inerentes a “conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças e atitudes” (p. 103).

Desse modo, a universidade tem como tarefa administrar atividades de ensino que se direcionam ao domínio de um conjunto de conhecimentos, métodos e técnicas que devem ser ensinadas criticamente, ser progressiva, na autonomia do aluno ao buscar o conhecimento, em consonância com a criticidade reflexiva, habilidades e competências no ato da investigação para adquirir domínio científico na especificidade da sua profissão, compreendendo que o ato de ensinar e aprender estão diretamente relacionados com a prática investigativa em substituição da mera transmissão de conteúdos técnicos por um ensino fundamentado pela capacidade de iniciativa científica para a construção dos saberes, praticando a dialogicidade junto aos professores e alunos unidos em equipe, para que todos busquem novas formas de aprendizagem na dinâmica do saber criar e recriar. Importante compreender a avaliação diagnóstica enquanto forma de compreender a avaliação a partir do universo cognitivo e cultural dos alunos no contexto do ato de ensinar e aprender coletivamente. Tais características do ato de ensinar necessitam, além da formação contínua nas áreas epistemológicas e pedagógicas, primar pelas opções que enfatizam a ética, cumplicidade quanto aos resultados de ensino, “sensibilidade e sabedoria dos professores” (p. 103).

De acordo com o Co3 “(...) deveria ser uma prática constante, há uma necessidade do novo com uma experiência embasada na prática que no outro vem sendo desenvolvida: grandes eventos aoente a gente vá na condição de aprendiz. “(...) permitir ao professor ele ser treinado e atualizado constantemente com suas práticas técnicas pedagógicas, “(...) ele tem muita bagagem, mas em algumas situações ele não sabe o que dizer, como dizer, como fazer.

Nesse sentido o Co4 relata que “(...) primeiro ver o potencial do ser humano, que ele se sinta inserido, capacitado, não mais aquela aula arcaica, mas que esse professor consiga transformar com outros meios outras mídias, outras habilidades, uma extremamente rica, dinâmica e que envolva o aluno dentro de uma visão macro. Que esses alunos se sintam realmente sujeitos atuantes. O processo avaliativo e o metodológico didático têm que refletir isso através da ética”.

No discurso do Co3 e Co4 percebe-se uma visão mais aberta quanto aos saberes necessários ao processo de avaliação da aprendizagem, o Co3 alerta para que os

professores estejam na condição de aprendiz, o Co4, por sua vez, se preocupa com o potencial do ser humano, alunos enquanto sujeitos atuantes, avaliação reflexiva através da ética, fundamentados por Pimenta, acima citada.

No mesmo raciocínio, o Co5 trata do saber, afirmando que “(...) é o saber ser, saber conviver. O saber do professor tem que ter todos esses saberes que vão desde os princípios éticos e morais do ser social, o professor precisa contextualizar o aluno, conhecer a realidade do aluno, o saber respeitar o ser humano.

Destac-se no Co6 “a própria falta de o professor aprofundar os estudos e interesse em procurar a questão pedagógica”. Importante esses dois discursos, pois a questão pedagógica é de extrema importância para a formação do professor de ensino superior. na educação, historicamente, a dimensão técnica da avaliação tem se sobreposto às dimensões: ética e política, isso é, o professor tem enfatizado a forma de aplicar testes para mensurar o desempenho dos seus alunos. O ato de avaliar passa a ser um ritual específico e técnico, na busca de resultados que são quantificados pelo fetiche dos números, pelas notas e médias. A linguagem matemática no processo de avaliação tem o poder de transformar a qualidade em quantidade e de distanciar o avaliador das relações que produziram o fracasso e-ou o sucesso dos avaliados.

De acordo com Demo (2003):

“invenções e arranjos no ato de avaliar conduzem ao aparecimento de mitos, como, por exemplo: o de que a qualidade diminui quando todos os alunos são promovidos e que cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam. Há crençasconstruídas ao redor da avaliação, tais como: é subjetiva a avaliação que utiliza conceitos e outras formas de registro dos resultados que não sejam numéricos; o rigor da avaliação resulta do cálculo das médias e da atribuição de notas; provas extensas e objetivas são mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.” (Demo, p. 46)

Quadro 5. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Papel do professor do ensino superior

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co1	“(...) o professor está num nível hierárquico do conhecimento, numa função acima do nível do aluno, merece respeito. “(...)” é exigência de que todos nós estejamos sempre atualizados. Ensinar o conhecimento crítico, uma visão holística”.
Co2	“(...) o professor está num nível hierárquico do conhecimento, numa função acima do nível do aluno, merece respeito. “(...)” é exigência de que todos nós estejamos sempre atualizados. Ensinar o conhecimento

	crítico, uma visão holística”.
Co3	“A transparência, objetividade, essência e compromisso com a verdade. O professor universitário é um eterno aprendiz, com olhar didático na arte. A arte de saber passar o conhecimento, no gostar de fazer mudar, entender que, quando ensina também aprende, comprometido com a qualidade”.
Co4	“(…) o papel do professor não é e nunca será substituído por um vídeo. Data show, isso são ferramentas que não substituem o ser humano. O papel do professor é lidar com as intempéries do ser humano, na relação humana, que é um dos pilares da educação.
Co5	“Ser Mestre é aquela pessoa que é o centro do aluno, “(…) eu incorporo a personagem de que eu subo no palco da sala de aula. O professor incorpora o Mestre, “(…) sua habilidade para ser profissional comprometido em transformar a profissão”.
Co6	“(…) o grande papel do professor do ensino superior não é ensinar ao aluno, mas a gente tem a grande função de nortear o aluno, entregar a ele uma base, mostrar a direção e tentar mantê-lo naquele direcionamento. “(…) o professor do ensino superior é aquele professor que tem condição de nortear o aluno, dar as bases em cima das quais ele possa se desenvolver”.
Co7	“Eu acho que o professor de ensino superior vai ser o espelho do aluno, com honestidade, seriedade e profissionalismo. Procuro ser correta, não engano, mostro a verdade”
Co8	O professor do ensino superior precisa dar feedback para o aluno. Trago material para discutir o porquê das respostas, quais foram as dificuldades, “(…) isso foi uma grande diferença para mim. Foi quando eu comecei a dar o feedback para eles”.

O discurso do Co1 ressalta que “O papel do professor é ensinar com qualidade (...) afetar e ser afetado pelos seus alunos”. “O professor que ensina com qualidade é aquele sempre acessível para tirar dúvidas, questionar, interrogar, fazer com que o aluno pense e repense”.

Percebe-se que o Co1 prima pela qualidade do ensino seguida de “afetar e ser afetado pelos seus alunos”, significando que, tanto o professor quanto o aluno precisam desenvolver um laço de afetividade e estar disponível para atender os alunos quando apresentar dúvidas, questionar suas construções e interrogar quando necessário para que possa avançar na construção dos seus saberes, em cumplicidade mútua através da reflexividade. Essa postura do Co1 tem uma visão renovadora e compromissada com o desenvolvimento de habilidades e competências nos seus alunos.

De acordo com Tardif (p. 55), já citado no capítulo II, os conhecimentos profissionais são considerados pragmáticos, pois se voltam para as soluções de problemas que se apresentam concretos, essencialmente para conduzir o aluno às resoluções de dificuldades de aprendizagem ou outra situação em que necessite avançar para a sua superação.

Na concepção de Therrien (2000, p. 72) e Angela Souza (2000, p. 111), já acimacitados no capítulo II, tecer uma abordagem quanto aos saberes experienciado pelos professores possibilita a identificação de sua dimensão teórica e prática. No lócus da sua prática verifica-se a complexidade pedagógica e o processo de dialogicidade na sua açãoem sala de aula. Considera-se saberes experienciais aqueles adquiridos no âmbito social e pedagógico, compondo assim o seu fazer que se traduza em prática pedagógica.

No discurso do Co2 afirma que “(...) o professor está num nível hierárquico do conhecimento, numa função acima do aluno, merece respeito. “(...) é exigência de que todos nós estejamos sempre atualizados. Ensinar o conhecimento crítico, uma visão holística”, gerando um conflito no seu discurso.

“Do ponto de vista de Charlot (2000), toda aprendizagem se dá através da dialogicidade entre os envolvidos no processo do saber, que requer comprometimento numa relação epistêmica complementada pela identidade social, de modo integrado para que possa compreender a construção de saberes sobre o processo de aprendizagem. A partir dessa relação de aprender é que o indivíduo conscientiza-se de sua condição humana enquanto unicidade comunitária que o faz humanizar-se, tornar-se ser singular e apto para a prática de socialização com o seu grupo”. (Charlot, 2000 p. 68).

De acordo com Pimenta (2002, p. 96) o reconhecimento de tal poder perpassa pela realidade do sistema educacional vigente que determina as bases reveladoras do diferencial existente nos discursos e nos programas que viabilizam ações possibilitadoras de uma postura para o desenvolvimento e equidade social em oposição aos que concebem a educação enquanto retórica.

Analisando ao que se propõe no discurso do Co2, amparada em Pimenta (p. 43), recorreremos aos primórdios da Didática Magna de Comênio para analisar o discurso do Co2 ao dizer que“(...) o professor está num nível hierárquico do conhecimento, numa função acima do nível do aluno, merece respeito”. Pertinente ressaltar que o professor de ensino superior precisa ser conhecedor da questão didática enquanto reflexão discursiva, pois, desde os primórdios da Didática Magna de Comênio diz que:

“No que concerne à esgarçada das condições humanas, tem-se a sua tradução nas múltiplas formas de violência, na concentração de renda na mão de minorias e destruição da vida, mediante as drogas, a destruição do meio ambiente, a destruição das relações interpessoais e suas manifestações nas instituições educativas de todas as camadas sociais de todos os países, os desenvolvidos e os periféricos.” (pimenta 2002, p. 101).

No discurso do Co6 ressalta-se que “(...) o grande papel do professor do ensino superior não é ensinar ao aluno, mas a gente tem a função de nortear o aluno, entregar a ele uma base, mostrar a direção e tentar mantê-lo naquele direcionamento. “(...) o professor de ensino superior é aquele professor que tem condição de nortear o aluno, dar as bases em cima das quais ele possa se desenvolver”. Tal concepção tem características semelhantes à Didática Magna quando diz que “toda a juventude de um e de outro sexo, sem executar ninguém, em parte alguma, possa ser formada nos estudos”.

As concepções do Co3 discorrem sobre, “A transparência, objetividade, essência e compromisso com a verdade. O professor universitário é um eterno aprendiz com olhar didático na arte. “A arte de saber passar o conhecimento, no gostar de fazer mudar, entender que, quando ensina também aprende comprometido com a qualidade”.

Pertinete ressaltar o discurso do Co3 através do discurso de Pimenta (2002) sobre o equilíbrio que perpassa por tal questionamento, sendo focado nas finalidades do ato reflexivo da criatividade necessária para a diferenciação entre as atribuições do sistema educativo e do trabalho que envolve as informações e o que reporta ao conhecimento, refletindo sobre quais são, de fato, as competências das instituições de ensino, especificamente a universidade, pois:

“No que concerne à esgarçada das condições humanas, tem-se a sua tradução nas múltiplas formas de violência, na concentração de renda na mão de minorias e na destruição da vida, mediante às drogas, a destruição do meio ambiente, a destruição das relações interpessoais e suas manifestações nas instituições educativas de todas as camadas sociais de todos os países, os desenvolvidos e os periféricos.” (Pimenta 2002, p.101)

Podemos perceber no discurso do Co 4 que “(...) o papel do professor não é e nunca será substituído por um vídeo. Data show, isso são ferramentas que não substituem o ser humano. O papel do professor é lidar com as intempéries do ser humano, na relação humana, que é um dos pilares da educação. Tem que ser respeitado, valorizado, capacitado, ampliar sua visão. “(...) é ser diferenciado porque vai lidar com o conhecimento”.

Sob o olhar de Pimenta (2002 p. 97), entende-se que o processo educacional deve priorizar a humanização enquanto possibilitadora de inserção dos seres humanos em uma sociedade de caráter humano, seja construída historicamente, ou ainda em estado de construção, pois em uma sociedade considerada rica no cenário da alta taxa de civilização, apresenta-se diante de grandes problemas de desigualdade social, econômica e cultural quanto aos valores e finalidades. Nesse sentido, a educação tem grande responsabilidade para inserir crianças e jovens numa civilização avançada para que possam construir concepções sobre o mundo em que vivemos globalmente e tecnologicamente, refletindo,

analisando e compreendendo nesse desenvolvimento as habilidades e atitudes vigente. (...) para que tenha a capacidade de meditar e propor soluções.

No discurso do Co5, verifica-se que “Ser Mestre é aquela pessoa que é o centro do aluno, “(...) eu incorporo a personagem de que eu subo no palco da sala de aula. O professor incorpora o Mestre, “(...) sua habilidade para ser profissional comprometido em transformar a profissão”.

Percebe-se que o Co5 é centralizador, sua figura está acima do aluno, além de identificar-se como ator ao encerrar sua função de mestre no cenário da sala de aula e, através desse enredo artístico, conseguirá demonstrar seu comprometimento e transformar a profissão. Acredita-se que tal processo propõe a reconstrução da experiência profissional de várias maneiras de interagir, modificando os sujeitos enquanto atores do processo de construção envolvendo os outros Co da instituição e da própria IES, configurando-se essenciais para o processo de construção de identidade profissional contínua, observando a intencionalidade, envolvimento e disponibilidade para que haja mudança no espaço da instituição, coragem para mudar, apropriar-se da flexibilidade mental e absorver o previsível e o imprevisível”. De extrema importância a habilidade criativa em cada momento vivenciado.

De acordo com Pimenta (2002):

“São essas características da profissão docente: imprevisibilidade, singularidade, incerteza, novidade, conflito, instabilidade que nos levam a um necessário enfrentamento da racionalidade técnica, principalmente por parte dos professores que, tendo se formado em diferentes áreas em que predomina essa racionalidade, podem estar utilizando-a como modelo básico de sua ação docente, sem considerar as características da docência”. (Pimenta, 2002, p.114).

Quadro 6. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Formação Contínua”

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: Formação Contínua	
Co1	“É fato, os professores foram contratados sem ter uma formação pedagógica, que, na minha opinião, é de extrema importância. “(...) eles não se preocupam, só querem passar conhecimento e repassar cada um do seu modo, sem entender como é que esse aluno se comporta na absorção desses conteúdos. “(...) isso fere os direitos de quem aprende. O aprendiz merece respeito, merece professores qualificados para recebê-los e acolhê-los”.
Co2	“Imperativo. “(...) não existe a menor possibilidade de o professor estar em sala de aula e não ter formação contínua ou uma atualização dos

	seus conhecimentos. “(...) o professor que não se atualiza que não tem cursos de atualização na sua área de expertises e em áreas afins está fora do mercado, da docência do ensino superior”.
Co3	“(...) o grande sonho da minha vida é que o professor universitário entendesse que ele continua um eterno aprendiz”, “(...) É ver no meu par, no meu colega, aquele com o olhar didático na arte. A arte de saber passar o conhecimento; “(...) no gostar de mudar. “(...) entender que quando ele ensina também aprende (...) ainda vamos visualizar aquele ser humano que poderia ter saído mais competente, mais humano, “(...) o conhecimento vai fazer com que o pequeno que entrou junto com o grande, um dia possam se olhar nos olhos e entenderem que são iguais, “(...) que um dia nós possamos ver a educação comp principal agente transformador da humanidade”.
Co4	“(...) a gente não tem isso do sistema para nós, nós temos de nós para nós mesmos, no sentido da participação em vários eventos, em outras formações do profissional, buscar o doutoramento, o próprio mestrado para que se sinta qualificado, para que procure novos horizontes também. Isso é uma lacuna que há entre o sistema e o nosso curso.
Co5	“(...) é porque a gente vai aprender. E essa prova de avaliação, muitas são descobertas no dia a dia “(...) Nós descobrimos uma forma de impedir que o aluno file, o aluno recebe a prova e uma folha colorida que depende da cor do avaliador “(...) porque a gente inibe a fila “(...) a gente está fazendo isso. A gente criou essa modinha.
Co6	“(...) a gente precisa de certos conhecimentos. O profissional de saúde tende a fugir da área de exatas, quando ele passa pelo ensino superior ele não busca esse conhecimento, “(...) passa a se prender naquele assunto específico sem se preocupar nas bases que originaram esse saber, “(...) a própria falta de o professor aprofundar os estudos, “(...) o professor não tem interesse em procurar a questão pedagógica”.
Co7	“A reciclagem é uma forma de formação. “(...) com relação ao aluno, como está feita a explanação dos assuntos e como o aluno chegou, atingiu, e como fazer para forçar o aluno a estudar, “(...) mas a gente vê que o aluno não estuda. Como fazer o que é o aluno despertar. Acho que é por aí”.
Co8	“Nos mestrados do meu curso a gente não tem uma formação específica de avaliação. Tudo o que a gente aprende termina sendo na prática e com os nossos professores, e a gente termina desenvolvendo o nosso próprio método.

Na análise do discurso do Co1, sobre formação contínua verifica-se que. “É fato, os professores foram contratados em ter uma formação pedagógica, que em minha opinião é de extrema importância. “(...) eles não se preocupam, só querem passar conhecimento e

repassar cada um do seu modo, sem entender como é que esse aluno se comporta na absorção desses conteúdos. “(...) isso fere os direitos de quem aprende. O aprendiz merece respeito, merece professores qualificados para recebê-los e acolhê-los”.

Na análise do Co1 consideramos as concepções de Alvarenga & Teodoro (2009, p. 123) por tornarem-se pertinente considerar os aspectos formativos contínuos do professor, através da metáfora dessa formação com o profissional do surf, pois mesmo tendo-se objetivos definidos com clareza e uma equacionalização criteriosa, a caminhada na docência assemelha-se a um mar sinuoso emerso em sinuosidades em constante e permanente construção. Na docência deve-se constituir a dialética onde o fazer é um refazer frequente, ou seja, uma ação de ida e vinda constituído de experiências das mais diversas, em uma ação inacabada em seu estado de mutação, de seus conceitos, alternância de identidade e dialogicidade, que venha a envolver o professor, o aluno e a instituição educativa, metaforicamente o ato docente poderia ser comparado, no âmbito da sua essência um eterno surf.

A análise do Co2 inicia-se por uma palavra determinante “Imperativo”. “(...) não existe a menor possibilidade de o professor estar em sala de aula e não ter formação contínua ou uma atualização dos seus conhecimentos. “(...) o professor que não se atualiza, que não tem cursos de atualização na sua área de expertises e em áreas afins, está fora do mercado, da docência do ensino superior”.

No discurso do co6 relata que “(...) a gente precisa de certos conhecimentos. O profissional de saúde tende a fugir da área de exatas, quando ele passa pelo ensino superior, ele não busca esse conhecimento, “(...) passa a se prender naquele assunto específico, sem se preocupar nas bases que originaram esse saber, “(...) a própria falta de o professor aprofundar os estudos, “(...) o professor não tem interesse em procurar essa questão pedagógica”.

Buscamos apoio em Alvarenga & Teodoro através do discurso metafórico. Na metáfora proposta por Alvarenga & Teodoro (2009, p. 124) a docência é uma ação inserida no contexto líquido defendida pelos autores enquanto uma dinâmica de identidade inserida na dialética da vivência histórica e social, ao se autoinventar e sobre o seu papel social, ou seja, essa construção do profissional professor é perpassada por dinâmica tal qual o surf, no sentido de remar contra a correnteza ou nos valem do retorno da maré para flutuar na prancha e ao virar nos deparamos envolto em sequência de voltas imersos na água sem conseguir voltar para o topo das águas. Ainda chegamos a um belo tubo e ali nos aventuramos realizar inúmeros malabarismo aquáticos até atingir o estado de euforia ou, invertidamente, somos consumidos pelo tubo e retornamos para o fundo das águas. Nessa perspectiva importante considerar que:

“O tempo de experiência dos surfistas não diminui as possibilidades de caldos, apenas permite que se arrisquem em ondas maiores, em mares sublevados. Nem todos caem da prancha, nem todos se arriscam, mas também nem todos conseguem pegar as melhores ondas. É preciso muita paixão (no sentido gramsciniano do termo, como energia impulsionadora) para superar os maiores “caldos”. Nesse sentido, o surf docente não é igual para todos, mas também não é uma vivência solitária”. (Alvarenga & Teodoro, 2009, p. 124).

A fala do Co3 consegue expressar todo o sentimento de desejo para que haja entendimento, por parte do professor, para vivenciar um novo fazer pedagógico através do sentimento de eterno aprendiz, “(...) o grande sonho da minha vida é que o professor universitário entendesse que ele continua um eterno aprendiz. “(...) É ver no meu par, no meu colega, aquele com o olhar didático na arte. A arte de saber passar o conhecimento; “(...) no gostar de mudar. “(...) Entender que quando ele ensina também aprende. (...) Ainda vamos visualizar aquele ser humano que poderia ter saído mais competente, mais humano, “(...) o conhecimento vai fazer co que o pequeno que entrou junto com o grande, um dia possam se olhar nos olhos e entenderem que são iguais “(...) que um dia nós possamos ver a educação como principal agente transformador da humanidade”.

Nesse contexto, entende-se que um profissional racional consegue ser reflexivo com competências para construir conhecimento de novas e boas práticas docentes, nas suas relações com a arte da docência. Essa vivência da docência proporciona um pertencimento de identificação, porém esse pertencimento não se restringe-se ao professor, amplia-se no âmbito familiar, no contexto da instituição educativa, sistema político, social e religioso.

Na perspectiva do discurso do Co4, sobre a formação contínua, verifica-se que “(...) a gente não tem isso do sistema paraa nós, mas temos de nós para nós mesmos, no sentido da participação em vparios eventos, em outras formações do profissional, buscar o doutotamento, o próprio mestrado para que se sinta qualificado, para que procure novos horizontes também. Isso é uma lacuna que há entre o sistema e nosso curso”. “(...) a gente precisade certos conhecimentos. O profissional de saúde tende a fugir da área de exatas, quando ele passa pelo ensino superior ele não busca conhecimento “(...) passa a se prender naquele assunto específico, sem se preocupar nas bases que originaram esse saber “(...) a própria falta de o professor aprofundar os estudos “(...) o professor não tem interesse em procurar a questão pedagógica”.

“De acordo com Bortoletto (2009) diante desse cenário há a necessidade de ressalvar a importância da formação contínua para docentes, em todos os níveis, bem como o seu apresto na formação dos alunos. Entretanto, ainda cabem questões relevantes tais como: a disposição dos professores do ensino superior, voltar para a sala de aula, num programa de formação contínua. Afinal, professores estariam dispostos a serem alunos novamente para aprender como o adulto aprende e depois ensinar, estaria o professor preparado para essa mudança de fazer um ensino focado no aluno, deixar de lado o modelo jesuítico.

Estariam dispostas as IES em capacitar seus docentes para uma prática pedagógica diferenciada, levando em consideração o investimento necessário para isso” (Bortoletto, 2009, p. 16).

Enquanto reflexão sobre esse discurso busca-se em Freire um modo de aproximação e comunicação institucional (1987, p. 45) referindo-se ao diálogo entre os homens que são mediados pelo mundo frente ao não esgotamento de uma relação que envolve o eu e o tu para que os homens percebam-se no estado de transformação do mundo e do diálogo, impondo uma caminhada na qual os homens se apropriam de significação enquanto ser humano. Diálogo possibilitador da sua existência, pois esse encontro é um ato de criação para a libertação.

Quadro 7. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD Conhecimento acerca da Prática Pedagógica

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: Prática Pedagógica	
Co1	“Teoria e prática é uma grande questão porque, geralmente, o espaço da escola, o espaço do ambiente escolar contempla muito mais a teoria que a prática (...) uma prática que esteja de acordo e que esteja ligada a realidade (...) a teoria e a prática devem ser postas de uma forma gostosa, para que os alunos consigam entrar no universo deles com essa prática associada à teoria”.
Co2	“Trazer a prática do mundo para dentro da instituição, do mercado, do comércio, da sociedade (...) vivência prática do mundo fora da instituição de ensino”.
Co3	“ A prática a sala de aula, a gente avalia ou gostaria que fosse avaliada à base epistemológica, o que realmente o aluno precisa ou tem necessidade de elaborar, de fazer, de criar. Ele vem em busca da informação, se torna formador de opinião, de uma consciência crítica, de uma necessidade de torná-lo capaz”.
Co4	“Uma das coisas que eu me preocupo é essa questão da prática, precisa de reflexão, de atuação, normas, regras, flexibilidade (...) uma prática social e inclusiva e mais lógica faz o aluno pensar”.
Co5	“O docente não é preparado para elaborar uma aula, repor o conteúdo essencial, solicitar um trabalho fora da sala de aula, não tem essa formação”.
Co6	“Atendimento nos diversos ramos da fisioterapia e nutricional. Centro de atendimento. Centro de Extensão Universitária, técnicas de Fisioterapia, Classica”.

Co7	“Esses professores de nível superior, especificamente aqueles que não são da área pedagógica, eles não têm o conhecimento da prática da metodologia, da didática, não tem conhecimento pedagógico do ensino “(...) no meu curso eu não tive a parte pedagógica, tive muita dificuldade, a gente tem que saber compreender como o aluno está se desenvolvendo (...) como a gente atingir aquele nível de compreender”.
Co8	“Aulas expositivas, recursos audiovisuais, utilização de filmes, vídeos, documentários (...) construção de casos clínicos conjuntos, pesquisa científica, discussão oral, leitura, debates, aulas em laboratório”.

Na análise do discurso do Co1, verifica-se que “Teoria e prática é uma grande questão porque, geralmente, o espaço da escola, o espaço do ambiente escolar contempla muito mais a teoria que a prática (...) uma prática que esteja de acordo e que esteja ligada a realidade (...) a teoria e a prática devem ser postas de uma forma gostosa, para que os alunos consigam entrar no universo deles com essa prática associando à teoria.

No discurso do Co2, diz que “(...) Trazer a prática do mundo para dentro da instituição, do mercado, do comercio, da sociedade “(...) vivência prática do mundo fora da instituição de ensino”. Verifica-se que a sua essência compactua-se com o Co1.

De acordo com Benavente e Salgado (1991), no momento em que consideramos as práticas e, ao mesmo tempo suas relações com o sistema educativo, configura-se imperativo esclarecer nível de complexidade que permeia a realidade educacional. Pois:

“A leitura dos microcosmos escolares, social e historicamente contextualizados e, a sua articulação com a análise das relações entre Escola e Sociedade, permitem ultrapassar dicotomias que marcaram o interesse das Ciências Sociais pela Educação: por um lado, as análises das relações entre estrutura econômica e social, políticas centrais, acesso à escola e distribuição de diplomas” (Benavente, Salgado, 1991, p. 243).

Na concepção das autoras há uma exigência para que seja ampliado o campo de estudo no âmbito das relações que perpassam sobre Escola e Sociedade no âmbito das práticas pedagógicas, na contextualização da diversidade educativa na formação no segmento social e profissional. Uma proposta de prática pedagógica surge de Gauthier e Martineau (1999, p. 15) ao associar a prática pedagógica a um jogo, pois qual seja o jogo, nesse caso especifica-se o de salão, pois apresenta características semelhantes ao contexto das práticas pedagógicas em sala de aula, no sentido das regras do jogo, na educação seriam as regras do conhecimento, os protagonistas são os alunos e os professores na busca de caminhos para a superação dos desafios que exige força de vontade e persistência no enfrentamento de sua dinâmica bastante complexa no cenário educacional. Esse tipo de prática enquadra-se na ação das especificidades do ser humano.

No discurso do Co3 verifica-se que “A prática da sala de aula, a gente avalia ou gostaria que fosse avaliada à base epistemológica, o que realmente o aluno precisa ou tem necessidade de elaborar, de fazer, de criar. Ele vem em busca da informação, se torna formador de opinião, de uma consciência crítica, de uma necessidade de torná-lo capaz”. Em consonância com o discurso dos mesmos autores (p.16), os professores precisam enfrentar alguns desafios na função de sua profissão para atender a demanda da sociedade, compreendendo que esse jogo requer a sua interação, cumplicidade e dialogicidade para conquistar os alunos que estão sob sua tutoria educacional.

Nesse sentido, o discurso do Co3 na visão de Gauthier e Martineau (1999, p. 17) poderá ser concretizado e superar o grande páreo do ensino e da aprendizagem que está em uma relação de forças entre o jogo devido às diferenças de interesse e para a obtenção de prazer, pode custar ao professor uma relação de forças junto ao aluno, excluindo qualquer possibilidade de conferir ao professor o comando do jogo e aos alunos meros jogadores passivos. Nesse sentido, haverá uma agressão aos tempos remotos da hierarquia certificada enquanto absoluta. Na nossa realidade essa postura é inaceitável, pois a visão da pedagogia possibilitou um novo fazer sobre essa força em sala de aula. Não é aceitável a figura autoritária do professor mantendo distanciamento, rigidez e detentor dos saberes.

Em sintonia com o discurso do Co3, quando diz “o que realmente o aluno precisa ou tem necessidade de elaborar, de fazer, de criar”, significa que a postura do professor deve ser de aproximação, saber ouvir o aluno e ajudá-lo nas suas necessidades, enfim, tornar-se seu amigo. Ao perceber-se acolhido nas suas necessidades e interesses, o aluno passa a ser o ator das suas aprendizagens.

No mesmo sentido, as considerações acima cabem ao discurso do Co4, no sentido de “Uma das coisas que eu me preocupo é essa questão da prática, precisa de reflexão, de atuação, normas, regras, flexibilidade (...) uma prática social e inclusiva e mais lógica faz o aluno pensar.

Na análise discursiva do Co7, verificamos a ausência dos conhecimentos relativos à questão pedagógica, pois “Esses professores de nível superior, especificamente, aqueles que não são da área pedagógica, eles não têm o conhecimento da prática metodológica, da didática, não tem conhecimento pedagógico do ensino (...) no meu curso eu não tive a parte pedagógica, tive muita dificuldade, a gente tem que saber compreender como o aluno está se desenvolvendo (...) como a gente atingir aquele nível de compreender, “(...) tem que posicionar na sala de aula e nas aulas de campo”.

De acordo com Borba, Ferri e Hostins (2007, p. 44) reportar-se à questão avaliativa significa adentrar em um universo complexo com uma gama de dificuldades diante de um

paradigma que entende a avaliação uma atividade que se determina culturalmente estabelecida.

Verifica-se no discurso do Co8 que a prática pedagógica não está bem definida, por um misto de prática e instrumentos utilizados assim apresentados “Aulas expositivas, recursos audiovisuais, utilização de filmes, vídeos, documentários (...) contrução de casos clínicos conjuntos, pesquisa científica, discussão oral, leitura, debates, aulas em laboratório”.

Quadro 8. Apresentação de ED dos coordenadores, agrupados na FD “Instrumento de avaliação

Identificação do coordenador	Excerto de Depoimentos (ED)
FD: Instrumentos de avaliação	
Co1	“Varios são os instrumentos, um dos principais são os projetos. O projetos é um tipo de avaliação que deveria ser colocado em todos os níveis dos alunos que já estão à nível superior, os trabalhos em grupo que consiga alcançar o desenvolvimento do aluno. A prova escrita, sim; a prova documental. Teoria e prática ligada à realidade de forma gostosa para que os alunos consigam entrar no universo dessa prática associada à teoria”.
Co2	“Prova, seminários, palestras, trabalhos”.
Co3	“O professor tem que marcar o aluno de forma que, quando o aluno chegar lá ele diga: “alguém me ensinou isso”. Observação, “trocar experiências, análise comparativa, questionário, relação teoria e prática”
Co4	“Conversa com o aluno, prova aberta, prova subjetiva, seminário, participação em atividades internacionais (FLIPORTO e Bienal), oficinas, autoavaliação”.
Co5	“Avaliação clássica, arguição, trabalho extra-salas de aula, trabalho de conclusão de curso (TCC), cartilha educativa, redes de informação, prova, vivência técnica”.
Co6	“Atendimento nos diversos ramos da Fisioterapia e da Nutrição. Centro de Atendimento, Centro de EXtensão Universitária, Laboratórios, equipamentos clínicos, técnica de Fisioterapia Clássica, debates, seminários, Laboratório de Informática”.
Co7	“Provas, palestras, questionário, aula prática, discussão de casos em sala de aula, tarefas extracurriculares, seminários, slide, aulas de campo”.

Co8	“Avaliação desmembrada, seminários, casos clínicos, prova propriamente dita, resenha crítica, feedback, discussões, debates, laboratórios”.
------------	---

No discurso do Co1, verifica-se que “Vários são os instrumentos, um dos principais são os projetos. O projeto é um tipo de avaliação que deveria ser colocado em todos os níveis dos alunos que já estão à nível superior; os trabalhos em grupo que consiga alcançar o desenvolvimento do aluno. A prova escrita, sim; a prova documental. Teoria e prática ligada à realidade de forma gostosa para que os alunos consigam entrar no universo dele a partir dessa prática associada à teoria”.

No discurso do Co1 podemos considerar a concepção de Perrenoud (1999, p. 81) ao entender que se pode dizer que um instrumento de grande relevância aplicado à avaliação formativa está associado ao professor, desde que tenha comprometimento e “[...] o principal instrumento de toda avaliação formativa é o professor, comprometido em sua prática interativa com o aluno.

Em complemento, buscamos em Luckesi (2000, p. 92) uma concepção os instrumentos de avaliação com uma visão tradicionalista e excludente, quando afirma que “a escola opera com verificação e não com a avaliação da aprendizagem logo, enquanto as avaliações prognósticas (admissão e orientação) e somativa (certificação e diploma) procuram acostumar os alunos às exigências do sistema, a avaliação formativa visa adaptar a pedagogia às características dos alunos.

Verifica-se que no discurso do Co2 há uma afirmativa evasiva, determinante e definitiva, pois se limita apenas às nomenclaturas sem discorrer sobre suas concepções. “Prova, seminários, palestras, trabalhos”.

Nesse sentido busca-se a grande contribuição de Luckesi (2000), ao considerar que o retorno desses instrumentos de avaliação caracteriza-se enquanto valoração meramente somativa ou que seja comprovado um nível pertinente quanto a sua certificação, porém necessita possibilitar ao aluno um percentual ao conhecimento construído.

(Perrenoud (1999) entende que se o conhecimento tem caráter gera, é prática o professor dispensar atenção aos alunos que adquirem conhecimentos acadêmicos, dispondo-se a selecionar esses alunos para que possa dar a eles um acompanhamento diferenciado, os mais “fracos” são desprezados, estragando-o cognitivamente e socialmente.

Percebe-se que no discurso do Co3 que “O professor tem que marcar o aluno de forma que, quando chegar lá, ele diga: “alguém me ensinou isso”. Observação, “tocar experiências, análise comparativa, questionário, relação teoria e prática”.

Quanto ao Co4 verificam-se algumas propostas diversificadas e diferenciadas quanto aos instrumentos de avaliação, embora a prova permaneça no cenário das suas propostas “Conversa com o aluno, prova aberta, prova subjetiva, seminário, participação em atividades internacionais (FLIPORTO e Bienal), oficinas, autoavaliação.

De acordo com Borba, Ferri e Hostins (2007,p. 45. Um grande percentual dos professores diz que avaliar é um ato difícil, alguns alegam que é fácil, pois conhecem bem os seus alunos, porém propõe-se certa cautela para que a avaliação não se torne injusta, pois lidamos com seres humanos e se faz necessário compreender que esse sujeito é emotivo, complexo e sensível. Ao avaliar um ser humano verifica-se sua sua potencialidade, suas dificuldades, principalmente no ensino superior, pois os professores têm sua formação profissional em diferentes áreas de saberes, além de serem orientados para cumprir os procedimentos da instituição a que está enquanto professor, pois o currículo determina quais os dias de estar ministrando conteúdos, dias para aplicar os instrumentos de avaliação e, finalizando o processo oferece um instrumento para uma avaliação final, igualmente com dias marcados.

No discurso do Co5 verifica-se que não há inovação quanto aos instrumentos da avaliação conforme sua fala: “Avaliação clássica, arguição, trabalho extra-salas de aula, trabalho de conclusão de curso (TCC), cartilha educativa, redes de informação, prova, vivência técnica”.

Nesse sentido, busca-se nas mesmas autoras (2007, p. 54) fundamentação teórica quando afirmam que esses instrumentos de avaliação contemplam o rigor em busca da dimensão para os critérios meramente quantitativos para a obtenção de uma nota considerada como uma etapa final, desconsiderando um novo momento de ressignificação dos saberes construídos. Inquietante verificar que no processo de avaliação ainda ocorram situações que neguem o conhecimento do aluno quando o professor aplica algumas regras antipedagógicas utilizando a regra de uma questão certa deve ser desconsiderada diante de uma questão certa é inválida diante de duas questões erradas ou uma prova para cada semestre, cujo cálculo de uma nota para conseguir uma nota que contemple todos os conteúdos ministrados.

No sentido dos trabalhos a serem realizados, em muitos casos, não há nenhuma orientação para o seu desenvolvimento nem acompanhamento do professor que desconsidere a importância da sua contribuição no sentido de estar redirecionando o caminho para a oportunidade de ressignificar a aprendizagem construída. Pertinente ressaltar que mesmo que seja difícil lidar com a avaliação ela se torna indispensável, pois nos trás uma crítica da área pedagógica no sentido de mesmo sendo comprovado o

insucesso do aluno, avaliar tem como finalidade despertar no aluno a sua competência para retonar o processo da sua aprendizagem.

O discurso do Co7 amplia um pouco a sua proposta de instrumentos de avaliação, embora ainda cite “Provas, palestras, questionário, aula prática, discussão de casos em sala de aula, tarefas extracurriculares, seminários slide, aulas de campo. Suas propostas não divergem significativamente das demais.

Oportuno enfatizar que cinco Co citam a prova enquanto instrumento de avaliação como sendo de extrema significância para identificar o nível de construção dos conhecimentos. Um segundo depoimento centra-se na importância da obtenção da nota como medida incontestável. Avanços foram identificados, porém muito ainda se precisa ser investigado sobre essa temática. Para uma visão mais consistente, pode-se propor a ampliação do processo de avaliação, investigando todos os níveis de ensino, no sentido de identificar quais são os déficits de aprendizagem da educação infantil até o ensino superior.

Nessa investigação buscamos traçar o perfil de cada Co a partir das Formações Discursivas, iniciando a análise com o Co1 sobre as suas concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior.

No caso da tabulação dos dados, via ferramenta computacional, o material utilizado deve antecipadamente ser codificado. Importante certificar-se da sua relação com a sua questão de partida, da hipótese, dos objetivos a serem alcançados. Por fim devem-se definir as variáveis formas de tabulação e o modo de apresentação dos resultados obtidos e dos meios, sejam métodos estatísticos, ferramentas manuseadas, tecnologia computacional, objetivando a viabilidade de uma sólida interpretação e análise dos dados obtidos.

Quadro 9. FD de cada CO para identificação do perfil de cada entrevistado.

Excerto de Depoimentos (ED)	
FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co1	“(…) Acompanhar o aluno no decorrer do semestre observando cada desenvolvimento que vai galgando, conseguindo. “É uma forma de avaliar de acordo com a nossa realidade”.
FD: Concepções acerca dos saberes	
Co1	“(…) os saberes são uma consequência, um acúmulo de conhecimentos, os quais os professores adquirem no decorrer das vidas, da sua carreira acadêmica e, também, os saberes que eles pesquisam “(…) acredito que um dos maiores saberes seja a prática reflexiva”.
FD: O papel do professor no ensino superior	

Co1	“O papel do professor é ensinar com qualidade (...) afetar e ser afetado pelos seus alunos”. “O professor que ensina com qualidade é aquele sempre acessível para tirar dúvidas, questionar, interrogar, fazer com que o aluno pense e repense”.
FD: Formação contínua	
Co1	“É fato, os professores foram contratados sem ter uma formação pedagógica, que em minha opinião é de extrema importância. “(...) eles não se preocupam, só querem passar conhecimento e repassar cada um do seu modo sem entender como é que esse aluno se comporta na absorção desses conteúdos. “(...) isso fere os direitos de quem aprende. O aprendiz merece respeito, merecem professores qualificados para recebê-los e acolhê-los”.
FD: Prática pedagógica	
Co1	“Teoria e prática é uma grande questão porque, geralmente, o espaço da escola, o espaço do ambiente escolar contempla muito mais a teoria que a prática (...) uma prática que esteja de acordo e que esteja ligada a realidade (...) a teoria e a prática devem ser postas de uma forma gostosa, para que os alunos consigam entrar no universo deles com essa prática associando à teoria”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co1	“Vários são os instrumentos, um dos principais são os projetos. O projeto é um tipo de avaliação que deveria ser colocado em todos os níveis dos alunos que já estão a nível superior; os trabalhos em grupo que consiga alcançar o desenvolvimento do aluno. A prova escrita, sim; a prova documental. Teoria e prática ligada à realidade de forma gostosa para que os alunos consigam entrar no universo dele a partir dessa prática associada a teoria”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co2	“A prova escrita é a única ferramenta capaz de, efetivamente, medir o aproveitamento”. (...) “uma discussão em sala de aula, isso traz um resultado, às vezes, muito maior do que a própria prova ou avaliação escrita”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co2	“Acredito que toda a instituição, principalmente as privadas, deveriam capacitar os seus docentes, aqueles que não são professores, estão professores, porque eles não detêm esse conhecimento, essa dinâmica, essa didática de sala de aula” “(...) o professor que é professor é um professor preparado dentro de todas as teorias psicopedagógicas para lidar com a sala de aula”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co2	“(...) o professor está num nível hierárquico do conhecimento, numa função acima do nível do aluno, merece respeito. “(...)” é exigência de que todos nós

	estejamos sempre atualizados. Ensinar o conhecimento crítico, uma visão holística.
FD: Formação Contínua	
Co2	“Imperativo. “(...) não existe a menor possibilidade de o professor estar em sala de aula e não ter formação contínua ou uma atualização dos seus conhecimentos. “(...) o professor que não se atualiza que não tem cursos de atualização na sua área de expertises e em áreas afins está fora do mercado, da docência do ensino superior”.
FD: Prática pedagógica	
Co2	“Trazer a prática do mundo para dentro da instituição, do mercado, do comércio, da sociedade (...) vivência prática do mundo fora da instituição de ensino”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co2	“Prova, seminários, palestras, trabalhos”.

Excerto de Depoimentos (ED)	
FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co3	“(...) a avaliação é um papel urgente e carente de que a avaliação se torne mais criteriosa: a essência do avaliar porque conhecimento não é mensurável, não é medido é somado, adquirido. É uma troca de experiências que vai conduzir esse novo homem para outra realidade.
FD: Concepções acerca dos saberes	
Co3	“(...) deveria ser uma prática constante, há uma necessidade do novo com uma experiência embasada na prática que no outro vem sendo desenvolvida: grandes eventos aonde a gente vá à condição de aprendiz. “(...) permitir ao professor ele ser treinado e atualizado constantemente com suas práticas técnicas pedagógicas, “(...) ele tem muita bagagem, mas em algumas situações ele não sabe o que dizer como dizer, como fazer”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co3	“A transparência, objetividade, essência e compromisso com a verdade. O professor universitário é um eterno aprendiz com olhar didático na arte. A arte de saber passar o conhecimento, no gostar de fazer mudar, entender que quando ensina também aprende comprometido com a qualidade”.
FD: Formação contínua	

Co3	“(…) o grande sonho da minha vida é que o professor universitário entendesse que ele continua um eterno aprendiz, “(…) É ver no meu par, no meu colega, aquele com o olhar didático na arte. A arte de saber passar o conhecimento; “(…) no gostar de mudar. “(…) entender que quando ele ensina também aprende. (...) Ainda vamos visualizar aquele ser humano que poderia ter saído mais competente, mais humano “(…) o conhecimento vai fazer com que o pequeno que entrou junto com o grande, um dia possam se olhar nos olhos e entenderem que são iguais “(…) que um dia nós possamos ver a educação como principal agente transformador da humanidade”.
FD: Prática pedagógica	
Co3	“A prática da sala de aula, a gente avalia ou gostaria que fosse avaliada a base epistemológica, o que realmente o aluno precisa ou tem necessidade de elaborar, de fazer, de criar. Ele vem em busca da informação, se torna formador de opinião, de uma consciência crítica, de uma necessidade de torná-lo capaz”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co3	“O professor tem que marcar o aluno de forma que quando o aluno chegar lá ele diga: alguém me ensinou isso”. Observação, “trocar experiências, análise comparativa, questionário, relação teoria e prática”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co4	“(…) envolvendo o aprendiz em uma formação humana e ética que coloque esse aluno numa realidade prática dentro do campo social e se sinta um instrumento de mudança em uma avaliação vinculada a um consenso, a uma aplicabilidade de oficinas, comunicação em e participação de eventos vinculados à atualidade na educação da modernidade, preparando-os para que sejam comunicadores e palestrantes de bancas, congressos e oficinas, em atividades internacionais que são formas distintas da avaliação”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co4	“(…) primeiro ver o potencial do ser humano, que ele se sinta inserido, capacitado, não mais aquela aula arcaica, mas que esse professor consiga transformar com outros meios, outras mídias, outras habilidades uma aula extremamente rica, dinâmica e que envolva o aluno dentro de uma visão macro. Que esses alunos se sintam realmente sujeitos atuantes. O processo avaliativo e o metodológico didático têm que refletir isso através da ética”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co4	“(…) o papel do professor não é e nunca será substituído por um vídeo, Data show. Isso são ferramentas que não substituem o ser humano. O papel do professor é lidar com as intempéries do ser humano, na relação humana, que

	é um dos pilares da educação. Tem que ser respeitado, valorizado, capacitado, ampliar sua visão. “(...) é ser diferenciado, porque vai lidar com o conhecimento”.
FD: Formação Contínua	
Co4	“(...) a gente não tem isso do sistema para nós, mas temos de nós para nós mesmos, no sentido da participação em vários eventos, em outras formações do profissional, buscar o doutoramento, o próprio mestrado para que se sinta qualificado, para que procure novos horizontes também. Isso é uma lacuna que há entre o sistema e o nosso curso.
FD: Prática pedagógica	
Co4	“Uma das coisas que eu me preocupo é essa questão da prática, precisa de reflexão, de atuação, normas, regras, flexibilidade (...) uma prática social e inclusiva e mais lógica faz o aluno pensar”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co4	“Conversa com o aluno, prova aberta, prova subjetiva, seminário, participação em atividades internacionais (FLIPORTO e Bienal), oficinas, auto-avaliação”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co5	“A avaliação da aprendizagem é o maior nó crítico do ensino superior que envolve três grandes aspectos: cognição, capacidade motora e atitudinal e se despojar de preconceitos de que você é o dono da verdade. Eu avalio o aluno pela capacidade de criar coisas novas. Eu não posso avaliar o aluno sempre a menor, tenho que avaliar a potencialidade que ele tem de criar e mudar a realidade”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co5	“(...) é o saber ser, saber conviver. O saber do professor tem que ter todos esses saberes que vão desde os princípios éticos e morais do ser social, o professor precisa contextualizar o aluno, conhecer a realidade do aluno, o saber respeitar o ser humano. São esses saberes que a gente tem enquanto professor”
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co5	“Ser Mestre é aquela pessoa que é o centro do aluno, “(...) eu incorporo a personagem de que eu subo no palco da sala de aula. O professor incorpora o Mestre, “(...) sua habilidade para ser profissional comprometido em transformar a profissão”.
FD: Formação Contínua	

Co5	“(…) é porque a gente vai aprender. E essa prova de avaliação, muitas são descobertas no dia a dia “(…) Nós descobrimos uma forma de impedir que o aluno file, o aluno recebe a prova e uma folha colorida que depende da cor do avaliador “(…) porque a gente inibe a fila “(…) a gente está fazendo isso. A gente inventou essa modinha.
FD: Prática pedagógica	
Co5	“O docente não é preparado para elaborar uma aula, reportar o conteúdo essencial, solicitar um trabalho fora da sala de aula, não tem essa formação”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co5	“Avaliação clássica, arguição, trabalho extra-salas de aula, trabalho de conclusão de curso (TCC), cartilha educativa, redes de informação, prova, vivência técnica”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co6	“A avaliação não deveria ser pontual, precisa dar ao aluno a condição de desenvolver um raciocínio e uma idéia. Manter um sistema de questionamento aberto, uma resposta mais ampla e permita ao aluno desenvolver esse raciocínio. Esse tipo de avaliação junto com a avaliação prática, onde esse aluno pudesse, realmente, desenvolver as habilidades que ele vê em sala de aula, discutida quando colocada frente a uma realidade trazida para a sala de aula”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co6	“Primeiro ponto que eu acho é conhecimento básico (...) a gente precisa de certos conhecimentos, (...) a própria falta de o professor aprofundar os estudos, (...) interesse em procurar a questão pedagógica”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co6	“(…) o grande papel do professor do ensino superior não é ensinar ao aluno, mas a gente tem a função de nortear o aluno, entregar a ele uma base, mostrar a direção e tentar mantê-lo naquele direcionamento. “(…) o professor do ensino superior é aquele professor que tem condição de nortear o aluno, dar as bases em cima das quais ele possa se desenvolver”.
FD: Formação Contínua	
Co6	“(…) a gente precisa de certos conhecimentos. O profissional de saúde tende a fugir da área de exatas, quando ela passa pelo ensino superior ele não busca esse conhecimento “(…) passa a se prender naquele assunto específico sem se preocupar nas bases que originaram esse saber “(…) a própria falta de o professor aprofundar os estudos “(…) o professor não tem interesse em

	procurar a questão pedagógica”.
FD: Prática pedagógica	
Co6	“Atendimento nos diversos ramos da fisioterapia e nutricional. Centro de atendimento. Centro de Extensão Universitária, técnicas de fisioterapia Clássica”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co6	“Atendimento nos diversos ramos da Fisioterapia e da Nutrição, Centro de Atendimento, Centro de Extensão Universitária, Laboratórios, equipamentos clínicos, técnicas de Fisioterapia Clássica, debates, seminários, Laboratório de Informática”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co7	“(…) a grande dificuldade que eu acho é de fazer uma avaliação mais adequada, segura, os alunos chegam tensos, com deficiência de escrita, de expressão, conhecimentos. O que eu peço numa avaliação prática é o que ele realizou ali de acordo com a teoria. Qual foi a determinação e a conclusão”. “Avaliar é exigir o assunto ou o conhecimento daquilo que foi cobrado. Isso é uma avaliação, saber se o aluno aprendeu ou não”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co7	“(…) teoria só não vale, tem que ter vivência e a prática. O primordial de tudo é saber compreender o limite do aluno. “(…) a gente tem que saber compreender como o aluno está se desenvolvendo, “(…) como a gente atingir aquele nível de compreender”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co7	“Eu acho que o professor de ensino superior vai ser o espelho do aluno com honestidade, seriedade e profissionalismo, procuro ser correta, não engano, mostro a verdade”.
FD: Formação Contínua	
Co7	“A reciclagem é uma forma de formação. “(…) com relação ao aluno, como está sendo feita a explanação dos assuntos e como o aluno chegou, atingiu, e como fazer para forçar o aluno a estudar, “(…) mas a gente vê que o aluno não estuda. Como fazer o que é o aluno despertar? Acho que é por aí”.
FD: Prática pedagógica	
Co7	“Esses professores de Nível Superior, especificamente aqueles que não são da área pedagógica, eles não têm o conhecimento da prática da metodologia, da didática, não tem o conhecimento pedagógico do ensino (...) no meu curso eu não tive a parte pedagógica, tive muita dificuldade, a gente tem que saber

	compreender como o aluno está se desenvolvendo (...) como a gente atingir aquele nível de compreender”. (...) tem que se posicionar na sala de aula e nas aulas de campo”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co7	“Provas, palestras, questionário, aula prática, discussão de casos em sala de aula, tarefas extracurriculares, seminários, slide, aulas de campo”.

FD: Concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior	
Co8	“Avaliar talvez seja mensurar o conhecimento e traduzir em nota. Não acredito na avaliação prova estática, única e conseguir tirar uma informação acerca do rendimento do aluno. Gosto de fazer avaliação pautada em alguns pontos que eu acredito. Sempre faço uma avaliação desmembrada: seminários, casos clínicos que tentem abordar teoria e prática, questões dissertativas de uma forma mais detalhada”.
FD: Conhecimento acerca dos saberes	
Co8	“São construções contínuas de um conhecimento, de uma área que contempla não só a teoria, que se enriquece quando consegue ampliar a formação da teoria e fazer a interface com a prática. Saber é esse somatório de informações e conhecimentos através de estudos teóricos que o saber é condensado na interface teoria e prática”.
FD: O papel do professor no ensino superior	
Co8	“(…) o professor do ensino superior precisa dar feedback para o aluno, trago material para discutir o porquê das respostas, quais foram as dificuldades “(…) isso foi uma grande diferença para mim. Foi quando comecei a dar o feedback para eles”.
FD: Formação Contínua	
Co8	“Nos mestrados do meu curso a gente não uma formação específica de avaliação. Tudo o que a gente aprende termina sendo na prática e com os nossos professores, e a gente termina desenvolvendo o nosso próprio método”.
FD: Prática pedagógica	
Co8	“Aulas expositivas, recursos audiovisuais, utilização de filmes, vídeos, documentários (...) construção de casos clínicos conjuntos, pesquisa científica, discussão oral, leitura, debates, aulas em laboratório”.
FD: Instrumentos de avaliação	
Co8	“Avaliação desmembrada, seminários, casos clínicos, prova propriamente dita, resenha crítica, feedback, discussões, debates, laboratórios”.

Na análise quantitativa podemos verificar os resultados obtidos sobre os dados dos professores e alunos.

Quadro 10. Distribuição tabular da identificação profissional dos alunos ingressantesii

Aluno	Idade	Gênero	Aluno	Idade	Gênero
01	19-25	Feminino	57	22	Feminino
02	18	Feminino	58	20	Feminino
03	22	Feminino	59	17	Masculino
04	20	Feminino	60	19-25	Masculino
05	33-39	Masculino	61	18	Masculino
06	26-32	Masculino	62	26-32	Feminino
07	33-39	Feminino	63	19-25	Feminino
08	26-32	Masculino	64	33	Feminino
09	33	Feminino	65	19-25	Feminino
10	39	Feminino	66	19-25	Feminino
11	19-25	Feminino	67	19-25	Feminino
12	19-25	Feminino	68	17	Feminino
13	19-25	Feminino	69	26-32	Feminino
14	19-25	Feminino	70	17	Feminino
15	26	Feminino	71	33	Feminino
16	19-25	Feminino	72	26	Masculino
17	19-25	Feminino	73	19-25	Masculino
18	19-25	Feminino	74	18	Feminino
19	26	Feminino	75	33-39	Feminino
20	19-25	Feminino	76	19-25	Feminino
21	26	Feminino	77	20	Feminino
22	19-25	Masculino	78	10-25	Feminino
23	26	Feminino	79	19-25	Feminino
24	25	Feminino	80	19-25	Masculino
25	26	Feminino	81	19-25	Feminino
26	19-25	Feminino	82	19-25	Masculino
27	26	Feminino	83	26-32	Masculino
28	33	Feminino	84	17	Masculino
29	26	Feminino	85	33-39	Feminino
30	26	Feminino	86	33-39	Feminino
31	24	Masculino	87	26-32	Feminino
32	19-25	Feminino	88	19-25	Feminino

33	39	Masculino	89	19-25	Feminino
34	23	Masculino	90	19-25	Feminino
35	26	Feminino	91	33-39	Feminino
36	26	Masculino	92	26-32	Feminino
37	19-25	Feminino	93	33-39	Feminino
38	25	Feminino	94	+39	Feminino
39	19-25	Feminino	95	26-25	Feminino
40	19-25	Feminino	96	*39	Masculino
41	19-25	Feminino	97	26	Feminino
42	17	Masculino	98	26-32	Feminino
43	19-25	Feminino	99	33	Feminino
44	18	Feminino	100	26-32	Feminino
45	19-25	Feminino	101	25	Feminino
46	17	Masculino	102	19-25	Masculino
47	18	Masculino	103	23	Feminino
48	19-25	Feminino	104	19-25	Feminino
49	19-25	Feminino	105	20	Masculino
50	19-25	Feminino	106	22	Feminino
51	19-25	Feminino	107	52	Feminino
52	19-25	Masculino	108	58	Masculino
53	10-25	Feminino	109	26-32	Masculino
54	22	Feminino	110	23	Feminino
55	21	Feminino	111	18	Feminino
56	19-25	Feminino	112	18	Feminino

Quanto à idade, verifica-se que no gênero feminino a menor idade dos ingressantes é de 17 (dezessete) anos, no gênero masculino a menor idade iguala-se há 17 (dezessete) anos. A maior idade do gênero feminino é + de 39 (trinta e nove) anos. No gênero masculino a maior idade é igual à idade do gênero feminino +39 (trinta e nove).

Quadro 11. Distribuição tabular da identificação profissional dos alunos concluintesiii

Aluno	Idade	Gênero	Aluno	Idade	Gênero
01	25	Feminino	21	28	Feminino
02	26-32	Feminino	22	26	Feminino
03	23	Feminino	23	26-32	Masculino
04	28	Feminino	24	33-39	Feminino

05	35	Feminino	25	48	Feminino
06	26-32	Masculino	26	26-32	Masculino
07	31	Masculino	27	38	Feminino
08	46	Feminino	28	33-39	Feminino
09	33-39	Feminino	29	33	Feminino
10	33-39	Feminino	30	38	Feminino
11	32	Masculino	31	26-32	Feminino
12	26-32	Feminino	32	26-32	Feminino
13	26-32	Feminino	33	33-39	Feminino
14	26-32	Masculino	34	33-39	Feminino
15	31	Feminino	35	42	Feminino
16	33-39	Feminino	36	30	Feminino
17	26-32	Feminino	37	26-32	Masculino
18	28	Feminino	38	39	Masculino
19	26-32	Masculino	39	32	Feminino
20	27	Feminino			

Dos 39 (trinta e nove) concluintes 09 (nove) são do gênero masculino e 30 (trinta) do gênero feminino. Verifica-se a predominância das mulheres nos cursos das IES campo dessa investigação. Pode-se dizer que as instituições são femininas.

Quadro 12. Distribuição tabular da identificação profissional dos professoresiv

Professor	Idade	Gênero	Professor	Idade	Gênero
01	35	Feminino	21	47	Masculino
02	48	Masculino	22	43	Feminino
03	30	Feminino	23	29	Feminino
04	28	Masculino	24	32	Masculino
05	31	Feminino	25	38	Feminino
06	30	Feminino	26	30	Feminino
07	61	Feminino	27	35	Feminino
08	31	Masculino	28	24	Feminino
09	56	Feminino	29	28	Feminino
10	30	Masculino	30	40	Feminino
11	40	Masculino	31	43	Masculino
12	xx	Feminino	32	61	Feminino

13	30	Feminino	33	37	Masculino
14	54	Masculino	34	64	Masculino
15	62	Feminino	35	25	Masculino
16	53	Masculino	36	39	Feminino
17	31	Feminino	37	32	Masculino
18	62	Feminino	38	39	Feminino
19	44	Feminino	39	37	Masculino
20	36	Feminino			

Quanto aos professores verifica-se que 14 (catorze) são do gênero masculino e 25 (vinte e cinco) corresponde ao gênero feminino, permanecendo a prevalência do gênero feminino na instituição.

Na tabela 1 temos a distribuição do perfil dos professores avaliados. Através dela verifica-se que a maioria dos professores é do sexo feminino (61,5%, 24 casos), possuem idade entre 31 a 45 anos (60,4%, 23 casos), são formados a mais de 10 anos (52,8%, 19 casos) e estão na atual função entre 6 a 10 anos (36,1%, 13 casos). Além disso, mesmo sendo verificado este perfil mais frequente, o teste de comparação de proporção foi significativo apenas nos fatores idade e tempo de formação (p-valor < 0,001 e p-valor = 0,009, respectivamente) indicando que apenas nestes na idade e tempo de formação os professores a proporção não é homogênea.

Tabela 1. Distribuição do perfil dos professores avaliados.

Fator avaliado	N	%	p-valor ¹
Sexo			
Masculino	15	38,5	0,150
Feminino	24	61,5	
Idade			
Menos de 30 anos	5	13,2	<0,001
31 a 45 anos	23	60,4	
46 a 60 anos	5	13,2	
Mais de 60 anos	5	13,2	
Tempo de formação			
Até 5 anos	4	11,1	0,009
6 a 10 anos	13	36,1	
Acima de 10 anos	19	52,8	
Tempo de função			
Até 5 anos	11	30,6	0,920
6 a 10 anos	13	36,1	
Acima de 10 anos	12	33,3	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para comparação de proporção.

Nos gráficos 1 a 4 temos a representação gráfica da distribuição do perfil dos alunos avaliados.

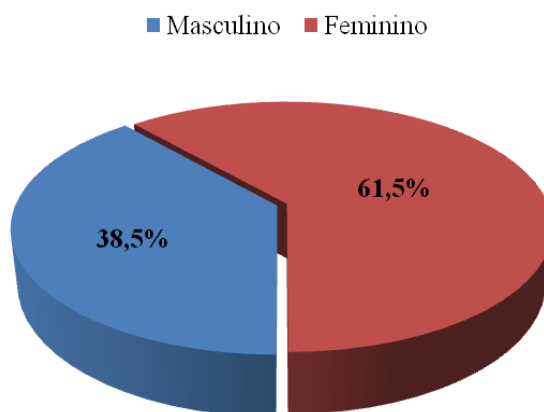


Gráfico 1. Distribuição dos professores segundo o gênero.

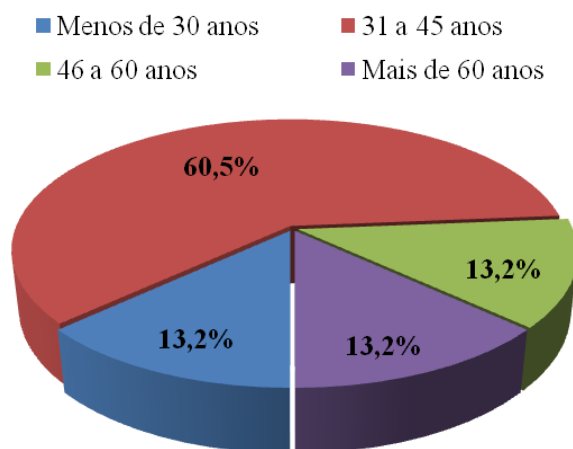


Gráfico 2. Distribuição dos professores segundo a faixa etária

■ Até 5 anos ■ 6 a 10 anos ■ Acima de 10 anos

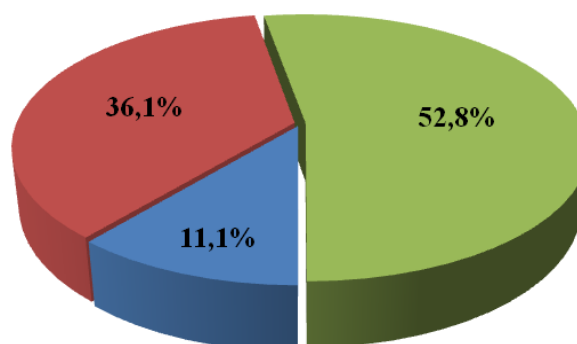


Gráfico 3. Distribuição dos professores segundo o tempo de formação.

■ Até 5 anos ■ 6 a 10 anos ■ Acima de 10 anos

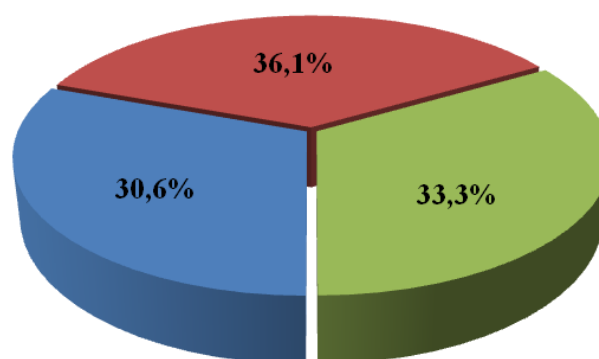


Gráfico 4. Distribuição dos professores segundo o tempo de função.

Na tabela 2 temos a distribuição da percepção dos professores acerca da avaliação de conhecimento dos alunos. Através dela verifica-se que a maioria dos professores considera que a avaliação serve para mediar o processo de ensino e aprendizagem (33,8%), utiliza a prova escrita para fazer tal avaliação (31,9%), observa as respostas dos alunos a partir da compreensão (44,1%), sempre acompanham o crescimento do aluno (38,4%), considera na sua avaliação a capacidade de ressignificar os conteúdos (32,5%), acreditam que a avaliação é determinante para a relação ensino, aprendizagem e sociedade (70,0%), entende que a nota não qualifica o aluno para atuar na vida profissional (51,1%) e acredita que os alunos consideram excelentes tanto os professores como o processo de avaliação utilizado por eles (32,0%).

Tabela 2. Distribuição da percepção dos professores acerca da avaliação do conhecimento dos alunos

Fator avaliado	N	%
Q2 - Conhecimento acerca da avaliação		
Mediar o processo de ensino e aprendizagem	23	33,8
Oportunidade para ressignificar o processo de aprendizagem	22	32,4
Reflexão da minha prática em sala de aula	14	20,6
Medir o nível de conhecimento do aluno	9	13,2
Q3 - Instrumentos de avaliação		
Prova escrita	35	31,9
Seminários	33	30,0
Trabalhos em grupos	26	23,6
Outros	16	14,5
<i>Análise de discurso</i>	6	37,5
<i>Participação do aluno</i>	5	31,3
<i>Prova prática</i>	4	25,0
<i>Exercício de aprendizagem</i>	1	6,3
Q4 – Observação do aluno no momento da avaliação		
Respostas a partir da compreensão do/a aluno/a	33	44,1
Clareza nas respostas	19	25,3
Segurança	13	17,3
Insegurança	6	8,0
Ausência de aprendizagem	3	4,0
Respostas de acordo com as palavras do/a professor/a	1	1,3
Q5 – Avaliação da aprendizagem na/s sua/s disciplina/s		
Acompanhar o crescimento do/a aluno/a	33	38,4
Identificar o nível de apreensão dos conteúdos ministrados	25	29,1
Oportunidade de ressignificar os conhecimentos	22	25,6
Aferir uma nota	3	3,5
Quantificar os erros cometidos	1	1,1
Outros	2	2,3
Q6 – Critérios em relação a valores/notas		
Capacidade de ressignificar os conteúdos	25	32,5
Número de acertos	24	31,2
Participação nas aulas	22	28,6

Reprovar quando necessário	6	7,7
Q8 – Relação com a sociedade		
É determinante para a relação ensino, aprendizagem e sociedade	35	70,0
Processo de inclusão	14	28,0
Processo de exclusão	1	2,0
Q9 – Quanto aos valores e notas		
A nota não qualifica o aluno para atuar na vida profissional	24	51,1
A sociedade mantém a cultura da nota e a exige	23	48,9
Q10 – O olhar do aluno em relação ao professor e a avaliação		
3 – Excelente	16	32,0
6 – Colaborador	13	26,0
4 – Tranquilo	9	18,0
5 – É um terror	9	18,0
1 – Assustador	3	6,0

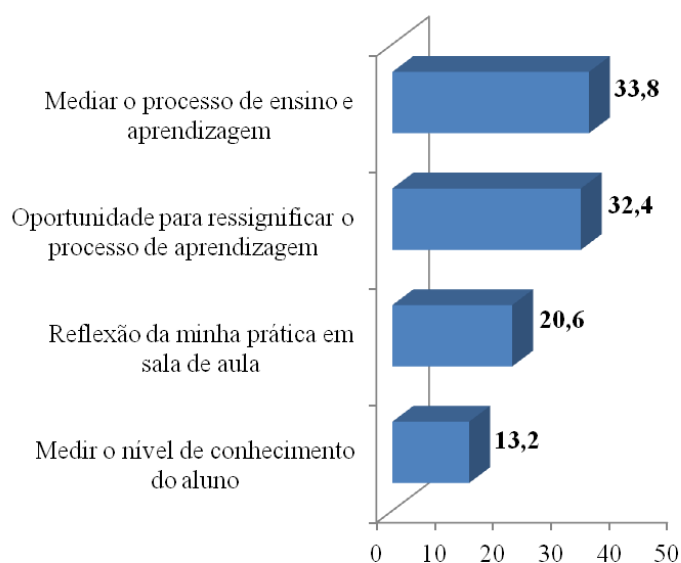


Gráfico 5. Distribuição da forma que é avaliado o conhecimento dos alunos.

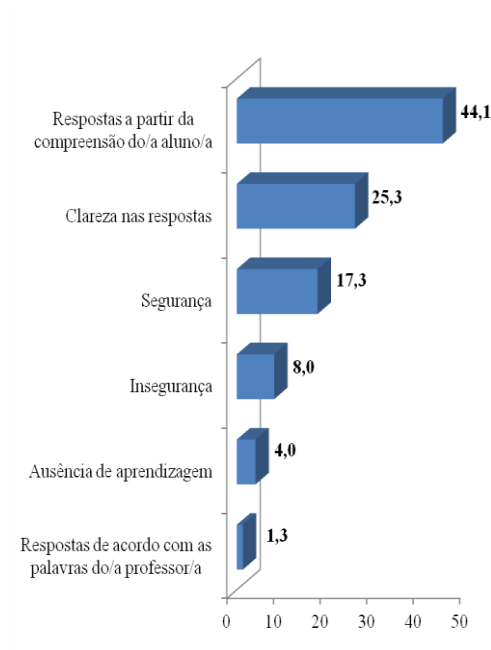


Gráfico 6. Distribuição dos instrumentos de avaliação utilizados.

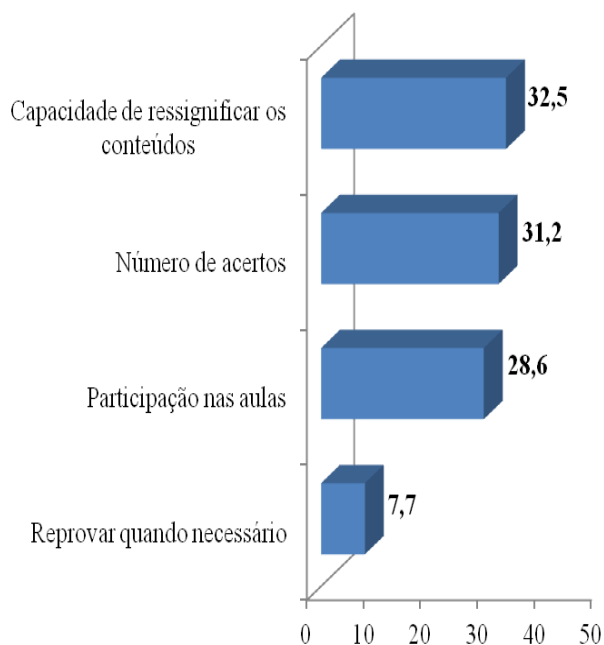


Gráfico 7. Distribuição das observações feitas na avaliação dos alunos.

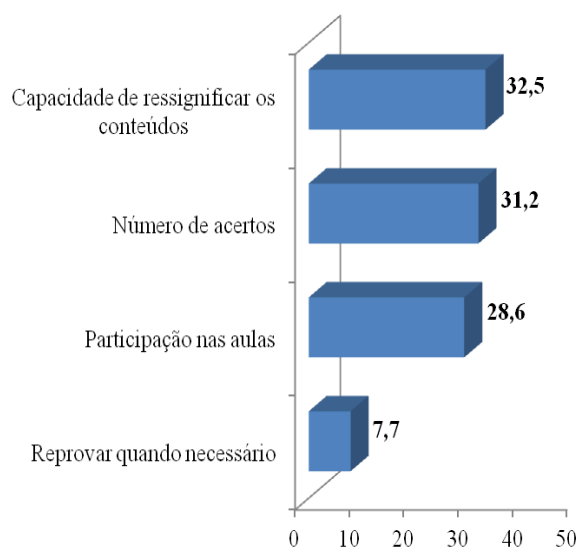


Gráfico 8. Distribuição da forma que é quantificada a avaliação de aprendizagem.

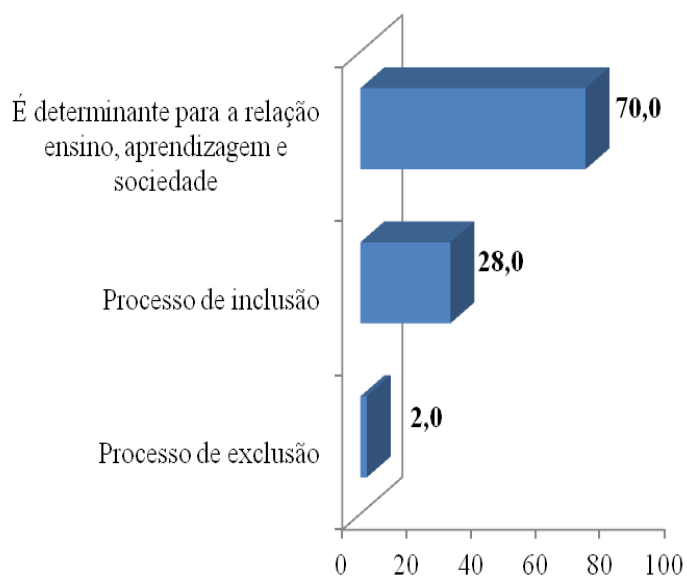


Gráfico 9. Distribuição dos critérios em relação às notas.

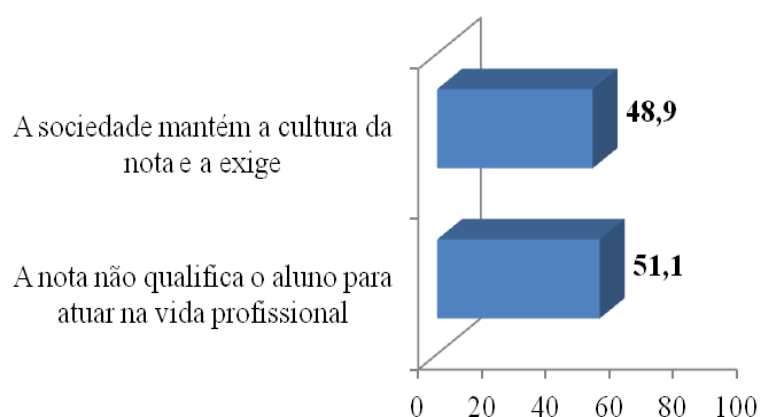


Gráfico 10. Distribuição da percepção dos professores acerca da relação da avaliação e a sociedade.

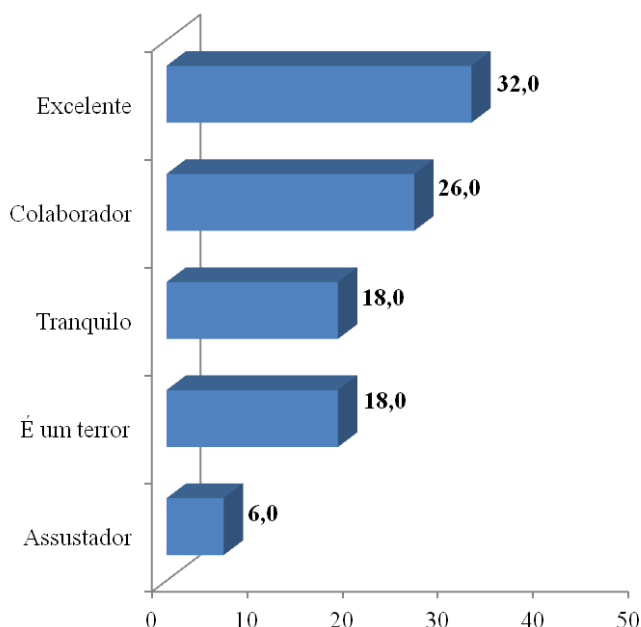


Gráfico 11. Distribuição da percepção do professor acerca da relação dos valores e as notas obtidas.

Na tabela 3 temos a distribuição do sexo e faixa etária segundo a situação académica dos alunos. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos, ingressantes e concluintes, é do sexo feminino (75,2% e 81,1%, respectivamente). Ainda, observa-se que dos ingressantes, a maior prevalência é dos que possuem faixa etária entre 19 a 25 anos (52,2%) enquanto que no grupo de alunos concluintes a faixa etária mais frequente é a de 26 a 32 anos (56,8%). Além disso, observa-se que o p-valor do teste de homogeneidade de distribuição foi significativo apenas na faixa etária ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que a

distribuição do sexo no grupo de ingressantes e concluintes são idênticos mas diferem em relação a faixa etária.

Tabela 3. Distribuição do sexo e faixa etária segundo a situação académica dos alunos.

Fator avaliado	Situação acadêmica		p-valor ¹
	Ingressantes	Concluintes	
Q1 - Sexo			
Masculino	28(24,8%)	7(18,9%)	0,512
Feminino	85(75,2%)	30(81,1%)	
Q2 - Faixa etária			
Menos de 19 anos	12(10,6%)	0(0,0%)	<0,001
19 a 25 anos	59(52,2%)	2(5,4%)	
26 a 32 anos	23(20,4%)	21(56,8%)	
33 a 39 anos	15(13,3%)	11(29,7%)	
Acima de 39 anos	4(3,5%)	3(8,1%)	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valos < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica nos dois grupos de estudo).

Nos gráficos 12 e 13 temos a representação gráfica da distribuição do sexo e faixa etária segundo a situação académica dos alunos

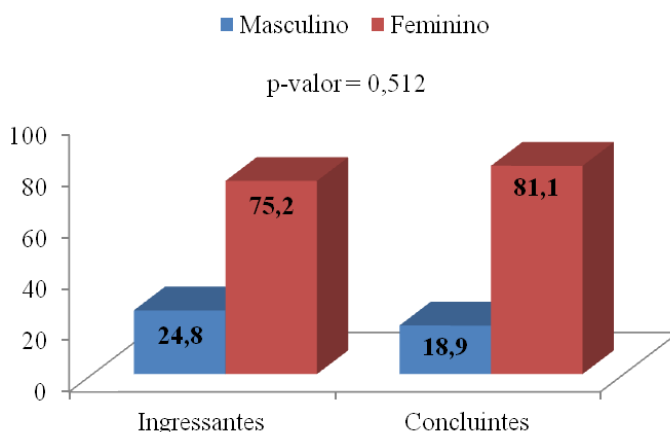


Gráfico 12. Distribuição do sexo dos alunos segundo a situação do académico.

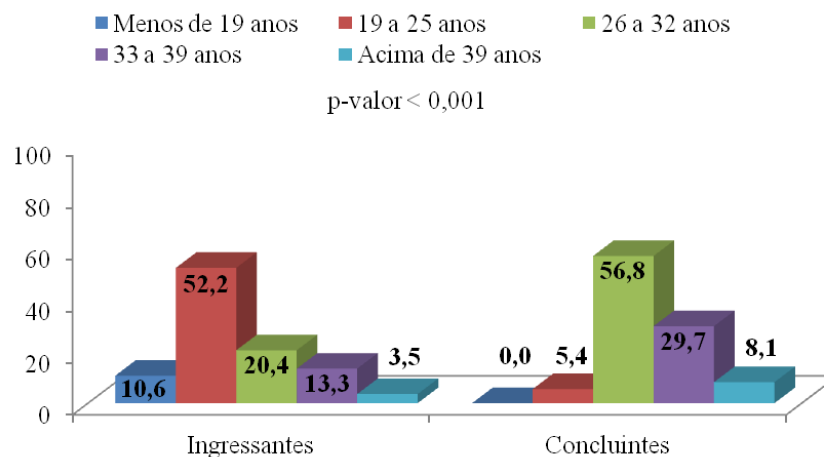


Gráfico 13. Distribuição da faixa etária dos alunos segundo a situação académica.

Na tabela 4 temos a distribuição do perfil escolar dos alunos avaliados, segundo a situação académica. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos, tanto ingressantes como concluintes, estudam no período da noite (95,5% e 86,5%, respectivamente) e nunca foram reprovados (77,5%, 51,4%, respectivamente). Além disso, verifica-se que o teste de homogeneidade não foi significativo para o período de estudo ($p\text{-valor} = 0,121$) indicando que a proporção de alunos que estudam no período da tarde e no período da noite no grupo dos ingressantes e concluintes são idênticos.

Quanto à avaliação pessoal, as características mais citada pelos alunos ingressantes foram: responsável (27,0%), comprometido/a (25,2%) e estudioso (17,4%). No grupo de alunos concluintes as características predominantes foram: comprometido (33,9%), responsável (23,7%) e participativo (15,3%). Assim como no fator período de estudo o teste de homogeneidade não foi significativo para a avaliação pessoal indicando que a distribuição da avaliação pessoal que os alunos ingressantes fazem é semelhante ao grupo de concluintes.

Em relação à concepção sobre o que é estar no ensino superior, as mais citadas pelos alunos ingressantes foram: forma de manter-se no mercado de trabalho (30,4%), aprofundamento dos saberes já construído (28,6%) e oportunidade de emprego (16,7%). No grupo de alunos concluintes, as concepções acerca do que é estar no ensino superior, mais citadas foram: aprofundamento dos saberes já construído (34,1%), acesso a investigação científica (17,1%) e forma de manter-se no mercado de trabalho (17,1%). Além disso, verifica-se que o $p\text{-valor}$ do teste de homogeneidade não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,336$) indicando que a distribuição da concepção acerca de estar no ensino superior no grupo de ingressantes e concluintes é idêntica.

Tabela 4. Distribuição do perfil escolar dos alunos avaliados, segundo a situação académica.

Fator avaliado	Situação acadêmica		p-valor
	Ingressantes	Concluintes	
Q3 - Período que estuda			
Tarde	5(4,5%)	5(13,5%)	0,121 ²
Noite	107(95,5%)	32(86,5%)	
Q5 - Você já foi reprovado			
Sim	25(22,5%)	18(48,6%)	0,002 ¹
Não	86(77,5%)	19(51,4%)	
Q6 – Como você se avalia enquanto aluno(a)			
Comprometido/a	58(25,2%)	20(33,9%)	0,722 ²
Estudioso/a	40(17,4%)	8(13,6%)	
Responsável	62(27,0%)	14(23,7%)	
Participativo/a	31(13,5%)	9(15,3%)	
Questionador/a	15(6,5%)	4(6,8%)	
Ausente	1(0,4%)	1(1,7%)	
Preguiçoso	7(3,0%)	1(1,7%)	
Colaborador/a	16(7,0%)	2(3,3%)	
Q14 – Qual a sua concepção sobre o que é estar no ensino superior			
Aprofundamento dos saberes já construído	48(28,6%)	14(34,1%)	0,336 ²
Oportunidade de emprego	28(16,7%)	5(12,2%)	
Acesso à investigação científica	15(8,9%)	7(17,1%)	
Forma de manter-se no mercado de trabalho	51(30,4%)	7(17,1%)	
Trocar informações com outras pessoas para ampliar os saberes	18(10,7%)	6(14,6%)	
Outra	8(4,7%)	2(4,9%)	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valos < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica nos dois grupos de estudo). ²p-valor do teste Exato de Fisher.

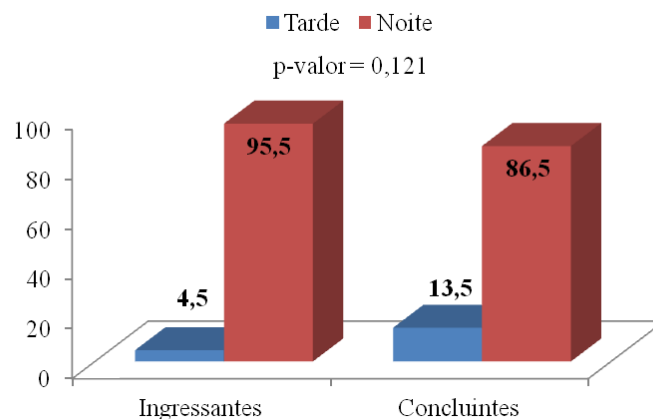


Gráfico 14. Distribuição do período de estudo do aluno, segundo a situação académica.

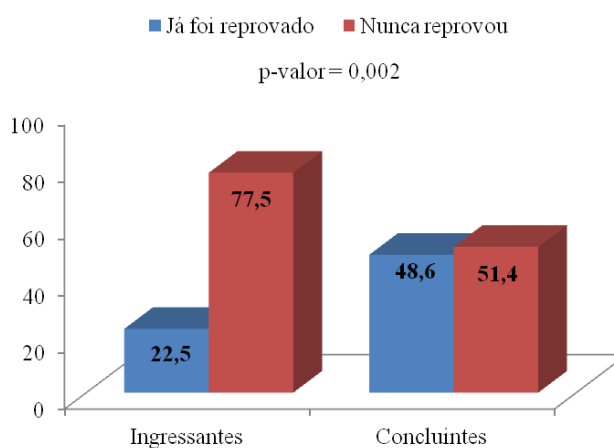


Gráfico 15. Distribuição da repetência, segundo a situação académica.

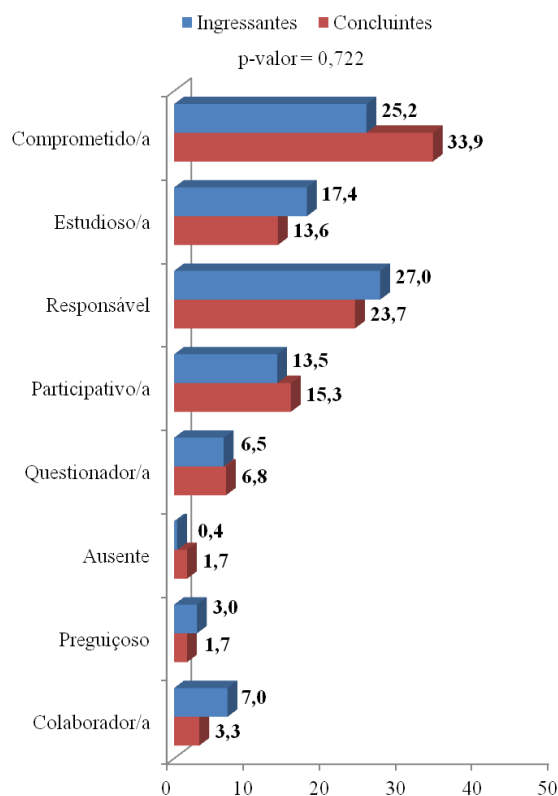


Gráfico 16. Distribuição da autoavaliação do aluno, segundo a situação académica.

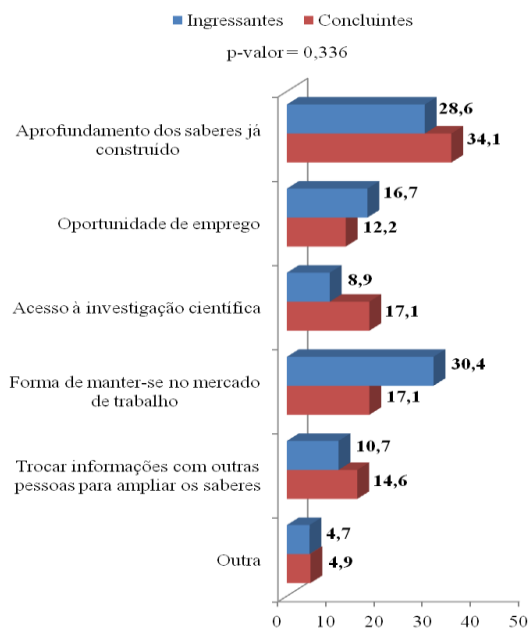


Gráfico 17. Distribuição da concepção dos alunos sobre o que é estar no ensino superior, segundo a situação académica.

Na tabela 5 temos a distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação académica. Através dela verifica-se que, tanto no grupo de

alunos ingressantes como concluintes, a característica mais citada acerca da postura do professor durante a aplicação da avaliação é a tranquilidade (39,1% e 38,8%, respectivamente). Quanto ao professor demonstrar conhecimento satisfatório sobre os conteúdos ministrado nas disciplinas, 98,2% dos alunos ingressantes afirmaram que tal conhecimento é notável. Já no grupo de alunos concluintes, este percentual foi de 91,9%. O teste de homogeneidade para a percepção dos alunos acerca da postura do professor durante a avaliação e o conhecimento do docente sobre o conteúdo da disciplina não foi significativo (p-valor = 0,979 e 0,096, respectivamente).

Quanto à ligação feita pelo professor entre os conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tanto no grupo de alunos ingressantes como concluintes a maioria afirmou que essa ligação é feita pelo docente (96,5% e 86,5%, respectivamente). Ainda, as características mais citadas pelos alunos ingressantes acerca das aulas ministradas pelos professores são: atualizada (21,9%), significativas (21,5%) e dinâmicas (20,1%). Já no grupo de alunos concluintes as características mais citadas para as aulas ministradas pelos professores foram: significativas (24,5%), atualizadas (22,2%) e monótona (20,0%). O teste de homogeneidade foi significativo apenas para a ligação do conteúdo das disciplinas com o conteúdo da realidade do mundo (p-valor = 0,041) indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluinte diferem neste fator avaliado.

Tabela 5. Distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação académica.

Fator avaliado	Situação académica		p-valor
	Ingressantes	Concluintes	
Q9 – Qual a postura dos/as professores/as durante a aplicação do instrumento de avaliação?			
Atencioso/a	79(38,2%)	25(37,3%)	0,979 ¹
Tranquilo/a	81(39,1%)	26(38,8%)	
Impaciente	47(22,7%)	16(23,9%)	
Q10 Os/as professores/as demonstram conhecimento satisfatório sobre os conteúdos das suas disciplinas?			
Sim	111(98,2%)	34(91,9%)	0,096 ²
Não	2(1,8%)	3(8,1%)	
Q11 Os/as professores/as fazem relação dos conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tornando a aprendizagem significativa?			
Sim	109(96,5%)	32(86,5%)	0,041 ¹

Não	4(3,5%)	5(13,5%)	
Q12 Como você classifica as aulas ministradas pelos/as seus/suas professores/as?			
Dinâmicas	44(20,1%)	8(17,8%)	
Monótona	16(7,3%)	9(20,0%)	
Criativas	17(7,8%)	2(4,4%)	
Motivadoras	32(14,6%)	3(6,7%)	0,224 ²
Atualizada	48(21,9%)	10(22,2%)	
Significativas	47(21,5%)	11(24,5%)	
Contagante	15(6,8%)	2(4,4%)	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valos < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica nos dois grupos de estudo). ²p-valor do teste Exato de Fisher.

Na tabela 5 temos a distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação acadêmica. Através dela verifica-se que, tanto no grupo de alunos ingressantes como concluintes, a característica mais citada acerca da postura do professor durante a aplicação da avaliação é a tranquilidade (39,1% e 38,8%, respectivamente). Quanto ao professor demonstrar conhecimento satisfatório sobre os conteúdos ministrado nas disciplinas, 98,2% dos alunos ingressantes afirmaram que tal conhecimento é notável. Já no grupo de alunos concluintes, este percentual foi de 91,9%. O teste de homogeneidade para a percepção dos alunos acerca da postura do professor durante a avaliação e o conhecimento do docente sobre o conteúdo da disciplina não foi significativo (p-valor = 0,979 e 0,096, respectivamente).

Quanto à ligação feita pelo professor entre os conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tanto no grupo de alunos ingressantes como concluintes a maioria afirmou que essa ligação é feita pelo docente (96,5% e 86,5%, respectivamente). Ainda, as características mais citadas pelos alunos ingressantes acerca das aulas ministradas pelos professores são: atualizada (21,9%), significativas (21,5%) e dinâmicas (20,1%). Já no grupo de alunos concluintes as características mais citadas para as aulas ministradas pelos professores foram: significativas (24,5%), atualizadas (22,2%) e monótona (20,0%). O teste de homogeneidade foi significativo apenas para a ligação do conteúdo das disciplinas com o conteúdo da realidade do mundo (p-valor = 0,041) indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluinte diferem neste fator avaliado.

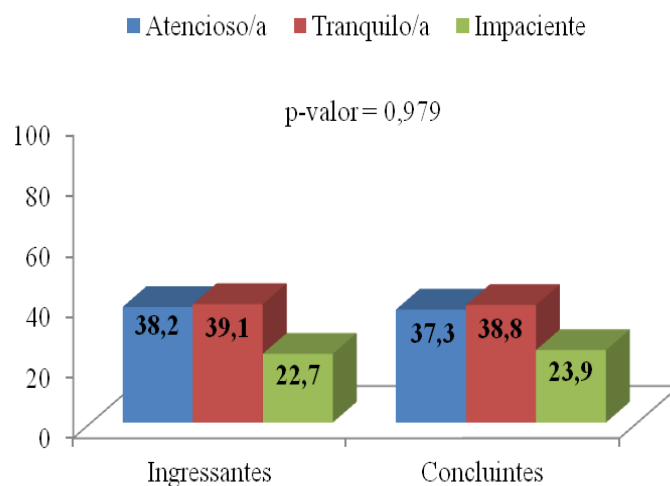


Gráfico 18. Distribuição da percepção dos alunos acerca da didática do professor, segundo a situação académica.

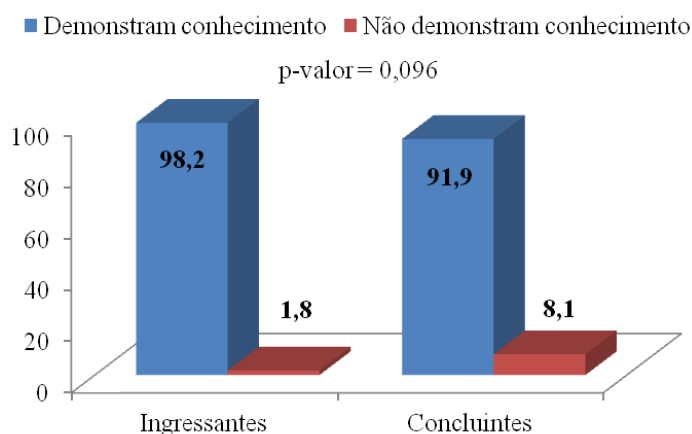


Gráfico 19. Distribuição da percepção dos alunos acerca do conhecimento satisfatório sobre os conteúdos das suas disciplinas.

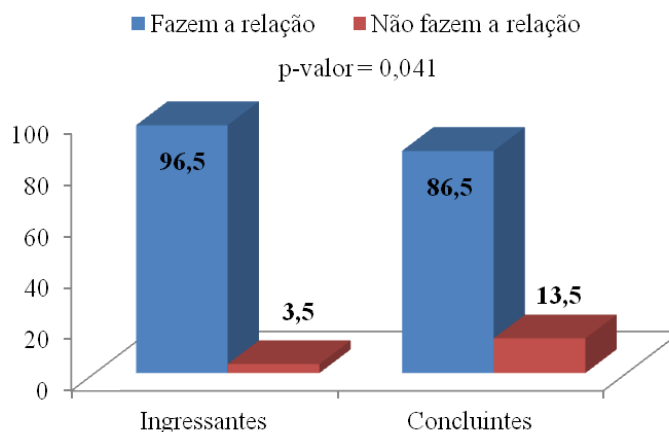


Gráfico 20. Distribuição da percepção dos alunos acerca da prática relacionada aos conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tornando a aprendizagem significativa.

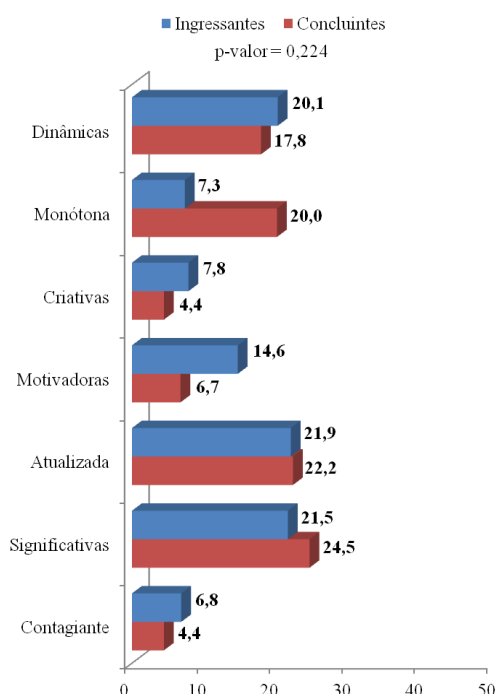


Gráfico 21. Distribuição da percepção dos alunos acerca das aulas ministradas pelos/as seus/suas professores/as.

Na tabela 6 temos a distribuição da percepção alunos acerca da avaliação, segundo a situação acadêmica. Através dela verifica-se que no grupo de alunos ingressantes as percepções mais frequentes acerca da avaliação são: excelente (42,8%), colaborador (17,7%) e um terror (13,7%). No grupo de alunos concluintes as características mais citadas para as provas foram: excelente (30,6%), colaborador (22,2%) e tranquilidade

(19,4%). O teste de homogeneidade para este fator avaliado não foi significativo indicando que a opinião acerca da avaliação dos alunos ingressantes e concluintes é idêntica.

Quanto ao sentimento que fica após a realização da avaliação, a maioria dos alunos ingressantes afirmaram que ficam tensos (34,5%) enquanto que no grupo de alunos concluintes o sentimento mais citado foi a confiança (42,9%). Além disso, observa-se que o teste de homogeneidade foi significativo ($p\text{-valor} = 0,015$) indicando que a forma que os alunos ingressantes e concluintes se sentem após a aplicação do instrumento é diferente.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, os mais citados pelos alunos ingressantes e concluintes foram: prova escrita (59,6% e 55,6%, respectivamente), seminário (20,5% e 23,8%, respectivamente) e trabalhos (12,7% e 15,9%, respectivamente). O teste para este fator estudado não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,885$) indicando que a opinião dos alunos sobre os instrumentos utilizados na avaliação são idênticos.

Acerca da concepção sobre a avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as a maioria dos alunos ingressantes e concluintes definem a avaliação da aprendizagem como o acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as (55,7% e 66,7% respectivamente.). O teste de homogeneidade para este fator avaliado não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,604$) indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluintes é a mesma acerca da concepção sobre avaliação da aprendizagem.

Quanto à coerência nos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, a maioria dos alunos dos dois grupos afirma que existe tal coerência (88,4% para os ingressantes e 94,4% para os concluintes). Assim como no fator anterior o teste de homogeneidade não foi significativo ($p\text{-valor} = 0,636$) indicando que a opinião dos alunos dos dois grupos acerca da coerência nos conteúdos da avaliação é igual.

Acerca da origem da dificuldade durante a avaliação e o processo da aprendizagem, a maioria dos alunos, tanto do grupo de ingressantes como do grupo de concluintes, afirmaram que a origem da dificuldade são eles mesmos (95,9% e 96,8%, respectivamente, para a dificuldade durante a avaliação e 75,8% e 74,2%, respectivamente, para a dificuldade no processo de aprendizagem). Ainda, o $p\text{-valor}$ do teste de homogeneidade não foi significativo em nenhuma das questões avaliadas ($p\text{-valor} = 1,000$ e $0,860$, respectivamente) indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluintes acerca das dificuldade são idênticas.

Tabela 6. Distribuição da percepção alunos acerca da avaliação, segundo a situação académica.

Fator avaliado	Situação acadêmica		p-valor
	Ingressantes	Concluintes	
Q4 – Percepção do aluno acerca da avaliação			
1 – Assustador	18(14,5%)	2(5,6%)	0,138 ¹
2 – Devagar	6(4,8%)	2(5,6%)	
3 – Excelente	53(42,8%)	11(30,6%)	
4 – Tranquilidade	8(6,5%)	7(19,4%)	
5 – É um terror	17(13,7%)	6(16,6%)	
6 – Colaborador	22(17,7%)	8(22,2%)	
Q8 Como você se sente após a aplicação do instrumento de avaliação?			
Aliviado/a	33(30,0%)	10(28,6%)	0,015 ¹
Inseguro/a	18(16,4%)	1(2,8%)	
Confiante	21(19,1%)	15(42,9%)	
Tenso/a	38(34,5%)	9(25,7%)	
Q15 – Quais os instrumentos de avaliação			
Prova escrita	99(59,6%)	35(55,6%)	0,885 ²
Seminários	34(20,5%)	15(23,8%)	
Trabalhos	21(12,7%)	10(15,9%)	
Artigos Científicos	6(3,6%)	2(3,2%)	
Outros	6(3,6%)	1(1,5%)	
Q16 - Qual a concepção sobre avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as?			
Acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as.	69(55,7%)	26(66,7%)	0,604 ²
Compreende o “erro” como possibilidade de novas aprendizagens	38(30,6%)	8(20,5%)	
Tem caráter punitivo	11(8,9%)	4(10,3%)	
Satisfação em reprovar o aluno	6(4,8%)	1(2,5%)	
Q13 - Existe coerência nos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem			
Existe	99(88,4%)	34(94,4%)	0,636 ²

Não existe	1(0,9%)	0(0,0%)	
Raramente existe	12(10,7%)	2(5,6%)	
Q17 Qual a grande dificuldade do/a aluno/a durante a avaliação da aprendizagem?			
Dificuldade própria	93(95,9%)	30(96,8%)	1,000 ²
Dificuldade do professor	4(4,1%)	1(3,2%)	
Q18 Qual a sua grande dificuldade no processo de aprendizagem?			
Dificuldade própria	75(75,8%)	23(74,2%)	0,860 ¹
Dificuldade do professor	24(24,2%)	8(25,8%)	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valos < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica nos dois grupos de estudo). ²p-valor do teste Exato de Fisher.

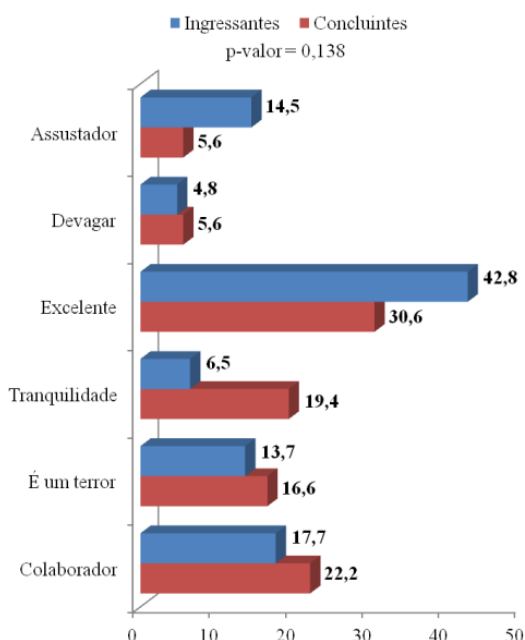


Gráfico 22. Distribuição da percepção do aluno acerca da avaliação, segundo a situação académica.

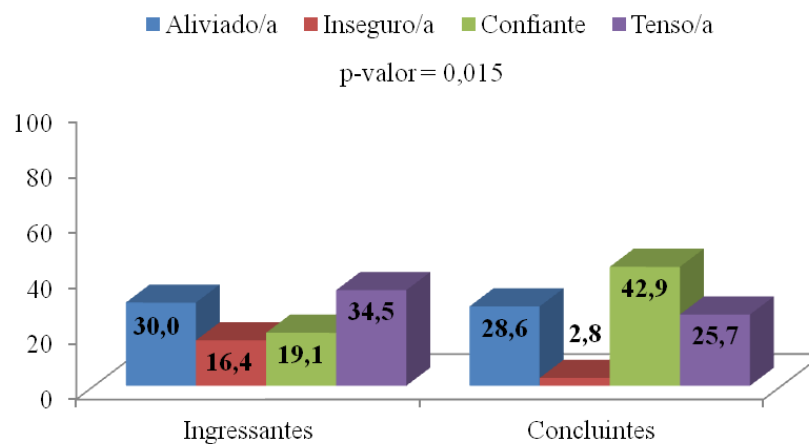


Gráfico 23. Distribuição do sentimento do aluno após a aplicação do instrumento de avaliação, segundo a situação académica.

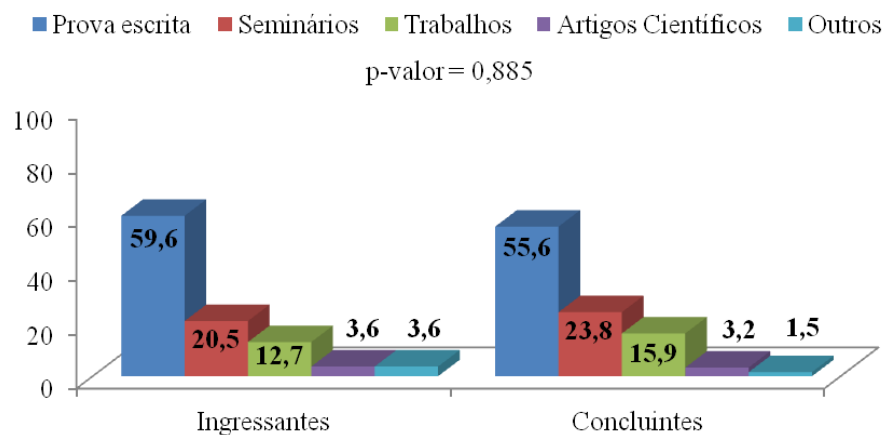


Gráfico 24. Distribuição da percepção do aluno acerca dos instrumentos de avaliação, segundo a situação académica.

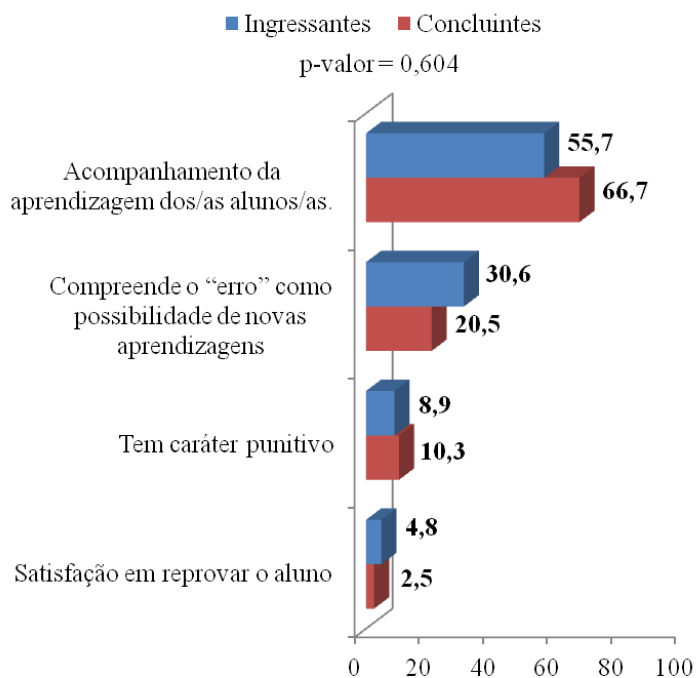


Gráfico 25. Distribuição da concepção dos alunos sobre a avaliação da aprendizagem dos/as seus/as professores/as, segundo a situação académica.

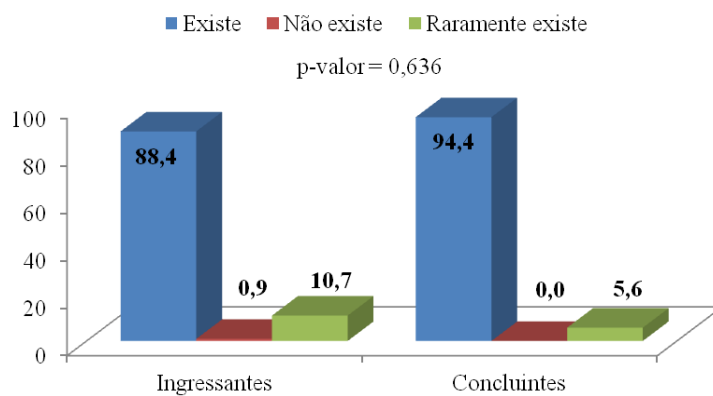


Gráfico 26. Distribuição da percepção dos alunos acerca da coerência dos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, segundo a situação académica.

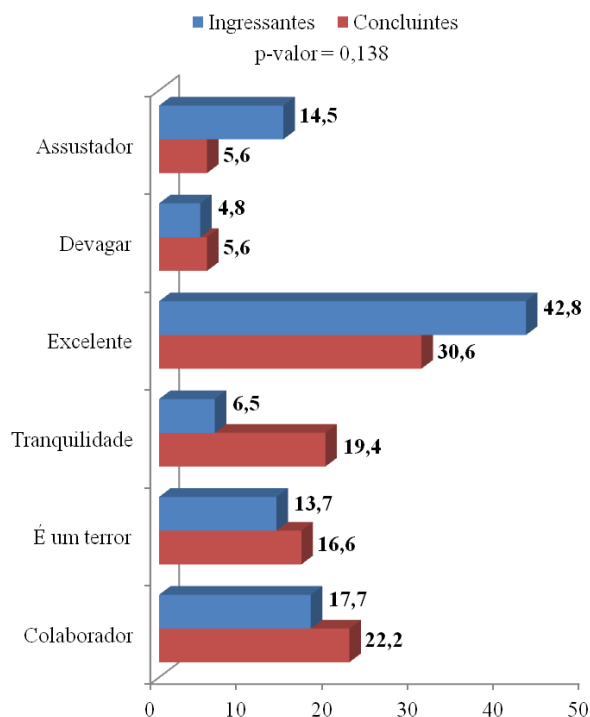


Gráfico 27. Distribuição da percepção do aluno acerca da avaliação, segundo a situação académica.

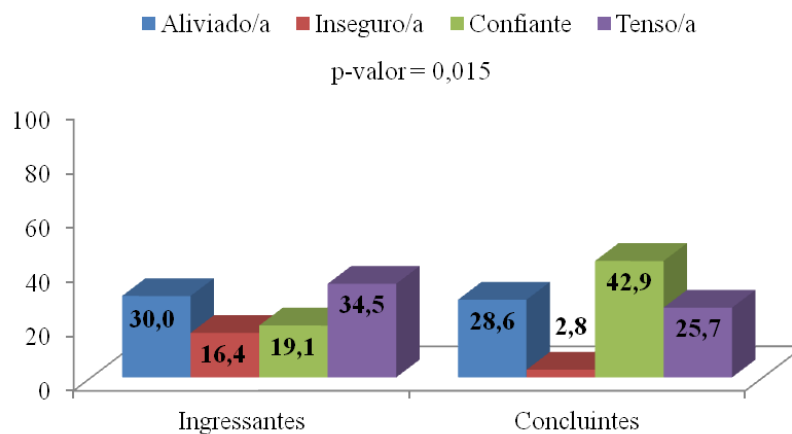


Gráfico 28. Distribuição do sentimento do aluno após a aplicação do instrumento de avaliação, segundo a situação académica.

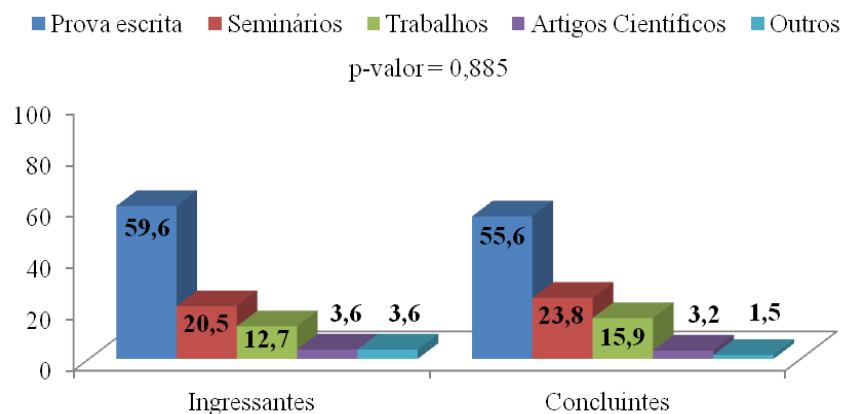


Gráfico 29. Distribuição da percepção do aluno acerca dos instrumentos de avaliação, segundo a situação académica.

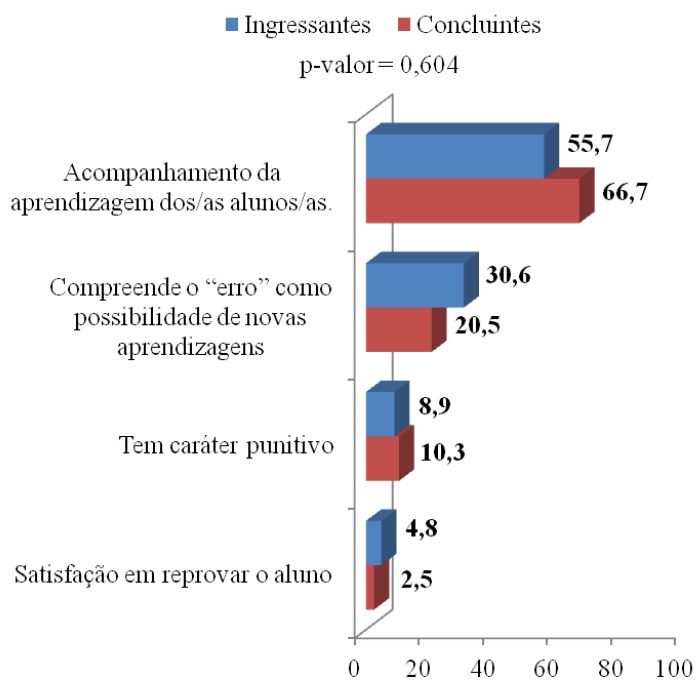


Gráfico 30. Distribuição da concepção dos alunos sobre avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as, segundo a situação académica.

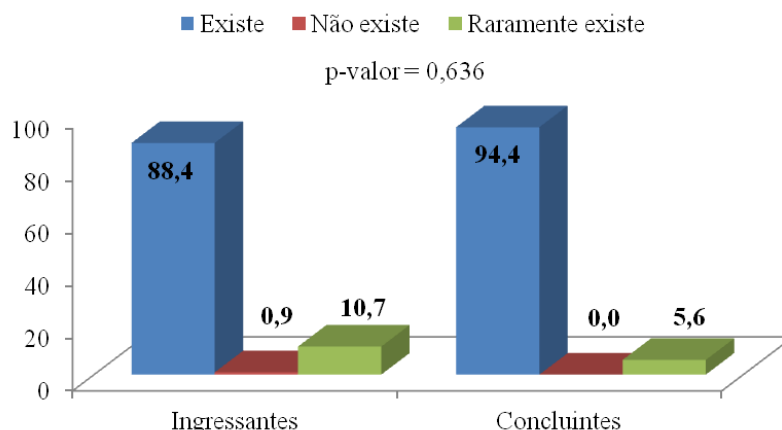


Gráfico 31. Distribuição da percepção dos alunos acerca da coerência dos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, segundo a situação Acadêmica.

Na tabela 7 temos a distribuição do sexo e faixa etária segundo a situação acadêmica dos alunos. Através dela verifica-se que a maioria dos alunos, ingressantes e concluintes, é do sexo feminino (75,2% e 81,1%, respectivamente). Ainda, observa-se que dos ingressantes a maior prevalência é dos que possuem faixa etária entre 19 a 25 anos (52,2%) enquanto que no grupo de alunos concluintes a faixa etária mais frequente é a de 26 a 32 anos (56,8%). Além disso, observa-se que o p-valor do teste de homogeneidade de distribuição foi significativo apenas na faixa etária ($p\text{-valor} < 0,001$) indicando que a distribuição do sexo no grupo de ingressantes e concluintes são idênticos mas diferem em relação a faixa etária

Tabela 7. Distribuição da percepção dos alunos do gênero, segundo a situação acadêmica.

Fator avaliado	Situação acadêmica		p-valor ¹
	Ingressantes	Concluintes	
Q1 - Sexo			
Masculino	28(24,8%)	7(18,9%)	0,512
Feminino	85(75,2%)	30(81,1%)	
Q2 - Faixa etária			
Menos de 19 anos	12(10,6%)	0(0,0%)	<0,001
19 a 25 anos	59(52,2%)	2(5,4%)	
26 a 32 anos	23(20,4%)	21(56,8%)	
33 a 39 anos	15(13,3%)	11(29,7%)	
Acima de 39 anos	4(3,5%)	3(8,1%)	

¹p-valor do teste Qui-quadrado para homogeneidade (se p-valos < 0,05 a distribuição do fator avaliado é idêntica nos dois grupos de estudo).

Na tabela 8 temos as disciplinas que os alunos citaram como mais difíceis segundo o grupo de classificação do aluno. Através dela verifica-se que as disciplinas que tem mais dificuldades para os alunos ingressantes são: Bioquímica (32 observações), matemática (23 observações) e Química (13 observações). Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas que eles consideram mais difíceis são Química (13 observações), física (7 observações) e Biofísica (4 observações).

Tabela 8. Distribuição das disciplinas em que os alunos têm mais dificuldade.

Ingressantes	Concluintes
Bioquímica = 32	Química = 13
Matemática = 23	Física = 07
Química = 13	Biofísica = 04
Anatomia = 13	Genética = 03
Biofísica = 13	Anatomia 03
Física = 11	Bioquímica = 03
Língua portuguesa = 11	Matemática financeira = 03
Metodologia científica = 11	Farmacologia = 03
Latin = 07	Estatística = 03
Biologia celular = 05	Administração financeira = 03
Inglês = 04	Bioestatística = 02
Histologia = 02	Biologia = 02
Linguística = 02	Geometria = 02
Literatura portuguesa = 01	Geometria = 02
Economia = 01	Metodologia científica = 02
Administração contemporânea = 01	Mercado de capitais = 02
Farmacologia = 01	Materiais = 02
Fisiologia = 01	Fisiologia = 02
-	Saúde coletiva = 01
-	Saúde e sociedade = 01
-	Parasitologia = 01
-	Atualidades = 01

Na tabela 9 temos a distribuição das áreas das disciplinas com maior dificuldade segundo o grupo de classificação do aluno. Através dela verifica-se que as disciplinas da área de saúde são as mais citadas como difíceis tanto no grupo de alunos ingressantes (44,1%, 67 observações) seguida das disciplinas de Exatas (31,6%, 48 observações). Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas de exatas foram as mais citadas (41,5%, 27

observações) seguidas das disciplinas de saúde (38,5%, 25 observações). Além disso, o teste de comparação de distribuição não foi significativo (p -valor = 0,430) indicando que as áreas de dificuldade dos alunos ingressantes são idênticas dos alunos concluintes.

Tabela 9. Distribuição das áreas das disciplinas com maior dificuldade segundo o grupo de classificação do aluno.

Área da disciplina	Ingressante		Concluinte	
	n	%	n	%
Exatas	48	31,6%	27	41,5%
Humanas	26	17,1%	11	16,9%
Saúde	67	44,1%	25	38,5%
Todas as áreas	11	7,2%	2	3,1%
Total	152	100,0%	65	100,0%

p -valor do teste de homogeneidade = 0,430

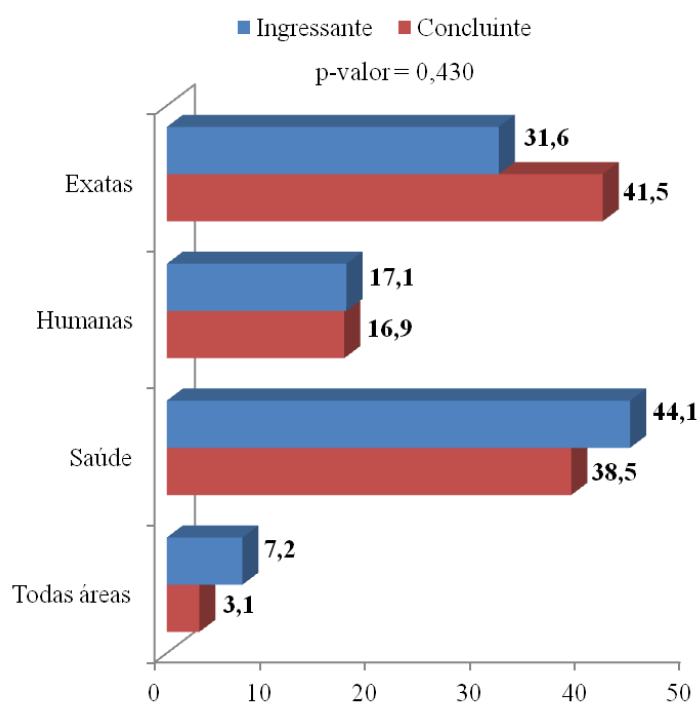


Gráfico 32. Representação gráfica da distribuição das áreas das disciplinas mais difíceis segundo o grupo de classificação do aluno.

Na tabela 10 temos a distribuição das disciplinas que os alunos reprovaram segundo a classificação dos alunos. Através dela verifica-se que as disciplinas que os alunos ingressantes mais reprovaram foram: matemática (16 observações), inglês (2

observações) e química (2 observações). Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas mais repetidas foram: física (5 observações), matemática financeira (4 observações) e materiais (3 observações).

Tabela 10. Distribuição das disciplinas em que os alunos reprovam segundo a classificação dos alunos.

Ingressantes n = 25	Concluintes n = 18
Matemática = 16	Física = 05
Inglês = 02	Matemática financeira = 04
Química = 02	Materiais = 03
Português = 01	Química = 02
Biofísica = 01	Fisiologia = 02
Psicologia = 01	Economia = 01
Tga = 01	Metodologia científica = 01
Metodologia = 01	Gestão = 01
Materiais = 01	Administração de cálculo = 01
Geopolíticas = 01	Estatística = 01
Sig = 01	Genética = 01
Física = 01	Anatomia = 01
Geografia = 01	Matemática = 01
Matemática financeira = 01	Inglês = 01
Saúde mental = 01	Ciências = 01
Introdução a psicologia = 01	Bioestatística = 01
Patologia = 01	Genética = 01
Saúde do trabalhador = 01	Parasitologia = 01
-	Português = 01

Na tabela 11 temos a distribuição das áreas das disciplinas mais reprovadas segundo o grupo de classificação do aluno. Através dela verifica-se que as disciplinas da área de exatas são as que os alunos mais reprovam no grupo de alunos ingressantes (54,3%, 19 observações) seguida das disciplinas de humanas (25,7%, 9 observações). Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas de humanas foram as mais reprovadas (36,7%, 11 observações) seguidas das disciplinas da área de exatas (33,3%, 10 observações). Além disso, o teste de homogeneidade não foi significativo (p-valor = 0,380) indicando que as áreas de repetência dos alunos ingressantes e concluintes são idênticas.

Tabela 11. Distribuição nas áreas das disciplinas mais reprovadas segundo a classificação do aluno.

Área da disciplina	Ingressante		Concluente	
	n	%	n	%
Exatas	19	54,3%	10	33,3%
Humanas	9	25,7%	11	36,7%
Saúde	6	17,1%	8	26,7%
Todas as áreas	1	2,9%	1	3,3%
Total	152	100,0%	65	100,0%

p-valor do teste de homogeneidade = 0,380.

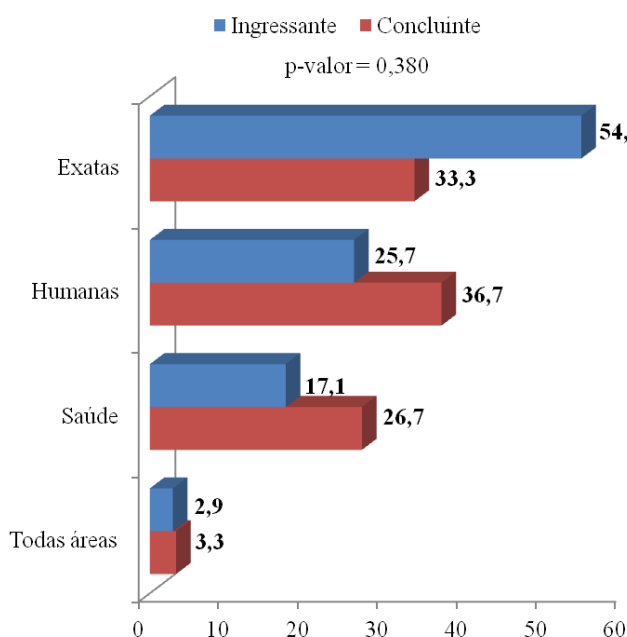


Gráfico 33. Representação gráfica da distribuição nas áreas das disciplinas mais reprovadas segundo o grupo de classificação do aluno.

Na tabela 12 temos as concepções dos ingressantes, concluintes e professores acerca da avaliação de aprendizagem. Através dela verifica-se que as características mais associadas à avaliação pelos ingressantes foram: falho (17 observações), conhecimento (12 observações) e casos omissos (12 observações). Já no grupo de concluintes as características mais citadas foram horrível (12 observações), importante (10 observações) e Aprendizado (5 observações). No grupo de docentes as percepções mais citadas foram reconstrução (20 observações), verificação (7 observações) e reflexão (5 observações). Logo, percebe-se que os alunos concluintes têm, primeiramente, uma visão negativa acerca da avaliação de aprendizagem. Já os alunos ingressantes e os professores têm uma visão positiva.

Tabela 12. Concepção dos ingressantes, concluintes e professores sobre a avaliação da aprendizagem.

Ingressantes	Concluintes	Professor
Falho = 17	Horrrível = 12	Reconstrução 20
Conhecimento = 12	Importante = 10	Verificação = 07
Casos omissos = 12	Aprendizado = 05	Reflexão = 05
Positiva = 11	Constrangedora = 04	Conhecimento - 05
Importante = 10	Diagnóstica = 03	Omissos = 05
Difícil = 10	Omissos = 03	Pendências = 04
Construção = 08	Ótima = 02	Paz = 03
Frustrante = 08	Desnecessária = 01	Feedback - 02
Satisfatória = 05	-	Justiça = 02
Boa = 04	-	Tristeza = 01
Análise = 04	-	Simples = 01
Abrangente = 03	-	-
Aprender = 03	-	-
Complexo = 02	-	-
Pressão = 02	-	-
Rigoroso = 02	-	-
Esforço = 02	-	-
Qualidade = 01	-	-
Tediosa = 01	-	-
Desafio = 01	-	-

Verificamos, a partir dos resultados da investigação quantitativa que a atitude conservadora ou perpetuadora de um processo avaliativo excludente é fator prioritário para o fracasso do aluno gerando o seu atestado de incompetência. Nesse sentido, a prova tradicional ainda é considerada como a melhor forma de avaliar. A depender da formulação das questões propostas na prova, há possibilidade do aluno não compreender e prejudicar sua expressão sobre o conhecimento construído.

A opção pela abordagem quali-quantitativa é pela possibilidade da ampliação do universo a ser investigado, permitindo-nos adentrar no contexto da vida dessas pessoas, conhecer suas experiências, comportamentos, emoções e sentimentos, nos possibilitando um ato reflexivo da realidade sócio e estudá-la.

CONSIDERAÇÕES

Refletir sobre a avaliação da aprendizagem, e dos “nós” que interferem diretamente no sucesso, insucesso e evasão dos alunos, dos saberes necessários para uma prática avaliativa que quebre paradigmas dominantes e estáticos possibilitando “desatar os nós” da avaliação, na busca de identificar a possibilidade de “construir os laços” da avaliação no ensino superior, torna-se de grande relevância e contribuição para o cenário acadêmico devido às poucas investigações da avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino, da sua complexidade e da contribuição de um processo inacabado e permanente para a formação contínua dos futuros profissionais da educação.

Os caminhos traçados para essa grande e desafiadora investigação emergiu de uma vivência muito anterior de grande inquietação sobre os processos de avaliação impostos a alunos ainda crianças do ensino básico e do ensino médio. Faltava-me adentrar na compreensão da avaliação da aprendizagem no ensino superior que perpassa pela didática, metodologia e das práticas pedagógicas, tendo como colaboradores alunos ingressantes, concluintes, professores e coordenadores, através de entrevista e questionário.

Nesse contexto podemos identificar indicadores norteadores de novas investigações sobre essa temática, seja de cunho pessoal para ampliação desse estudo ou por outros investigadores que desejem dar continuidade sobre essa complexa incompletude da temática da avaliação na aprendizagem no ensino superior.

Trazemos um aporte teórico que prima por uma avaliação reflexiva, crítica e construtiva entendendo o erro enquanto tentativa de acerto e a oportunidade de ressignificar os conhecimentos em construção. Uma avaliação que possibilite a descoberta de novas concepções, novos saberes e fazeres na sua formação contínua, habilidades e competências para transformar a comunidade, a sociedade e o mundo.

A investigação qualitativa foi realizada através de questionário semiestruturado com a colaboração de 06 (seis) Co de uma das instituições e 02 (dois) Co convidados da outra IES. As questões foram elaboradas a partir de um eixo fixo e outro flexível para colher com maior profundidade as concepções dos envolvidos.

Quanto às concepções sobre avaliação da aprendizagem apenas 03 (três) dos 08 (oito) entrevistados conseguiram expressar de forma coerente e significativa o seu discurso. Na concepção sobre os saberes 06 (seis) dos entrevistados expressaram o seu discurso, de modo claro e preciso sobre as suas concepções. No papel do professor do ensino superior apenas 03 (três) expressaram com clareza as suas concepções. No item da formação contínua 03 (três) entrevistados conseguiram ser mais precisos. No contexto dos

instrumentos de avaliação os 08 (oito) entrevistados todos citaram a prova escrita como instrumento de avaliação.

Verificamos que a grande lacuna nas respostas das entrevistas é a ausência de conhecimento pedagógico dos Co, o que interfere diretamente na prática dos professores. Essa perspectiva no cotidiano os alunos certifica que eles são os maiores prejudicados, principalmente no curso em que forma os alunos para o exercício do magistério. A questão pedagógica é de extrema significância para esses futuros profissionais da educação, pois a didática e a metodologia são norteadoras de todo o processo de ensino e aprendizagem.

Percebemos que as práticas de avaliação formativa, em larga escala, distanciam-se do núcleo maior da educação: as práticas pedagógicas. Mesmo com esse distanciamento os professores entendem e reconhecem essa prática enquanto elo formador e essencial para o processo de aprendizagem dos alunos. O processo de avaliação é da responsabilidade do professor, embora raramente partilhada com os atores envolvidos no contexto; é um processo com pouca transparência, pois seus resultados não são socializados e esclarecidos junto aos alunos; o processo de avaliação apresenta pouco rigor e diversificação, prevalecendo os testes em detrimento de modos alternativos para a informação dos conhecimentos; predomina a medida enquanto forma de avaliar a aprendizagem independente do resultado, seja positivo ou negativo, pois a avaliação enquanto forma de aprimorar a aprendizagem, aparentemente só é compreendida e realizada por uma pequena parcela dos professores.

De acordo com os resultados da entrevista pode-se verificar nos discursos dos Co identificamos no Co1 acredita na avaliação formativa e já vem praticando na IES esse formato de avaliação obtendo bons resultados. Demonstra grande preocupação com a formação contínua dos professores na área pedagógica justificada falta de conhecimento didático e metodológico que são fundamentais na dinâmica da sala de aula, independente do curso que coordenam, pois esses saberes são norteadores do processo de ensino e aprendizagem através da prática reflexiva.

Na concepção do Co2 identificamos no seu discurso prevalece à prova como única ferramenta capaz, de efetivamente medir o aproveitamento. Propõe que, em todas as instituições de ensino superior capacitar os professores que não têm o conhecimento da dinâmica didática em sala de aula o que possibilita alguns problemas em sala de aula devido ao não conhecimento pedagógico. Ressalta a importância do professor formado em conhecimento pedagógico “*Curso de Pedagogia*” (grifo meu).

Na análise do discurso do Co3 existe uma grande preocupação com o processo de avaliação, pois considera que a essência do avaliar do conhecimento não é mensurável medido, nem somado, pois o conhecimento é adquirido, é troca de experiências. Ressalta

que a prática em sala de aula tem como base a epistemologia possibilitadora do fazer, criar, da consciência crítica. Deseja que o professor universitário entenda que ele continua sendo um eterno aprendiz, pois é hora de mudar, repensar nossas práticas em sala de aula para que possam ser formadores de opinião.

Nas concepções do Co4 verificamos que prima por uma avaliação que contemple a formação humana, ética contextualizadas com estratégias metodológicas e didáticas no âmbito da prática pedagógica no campo social para atuar como transformador da realidade e do mundo, através de oficinas, comunicação em congressos vinculados a uma educação no cenário da modernidade.

Não há necessidade de desprender esforços para compreender os denominados “nós” da avaliação nos fazem refletir sobre o compromisso, seriedade, respeito e responsabilidade humanitária no cenário educacional. Remete-nos à epistemologia e nos instiga a uma reflexão crítica e pedagógica sobre a seriedade do nosso sistema que rege a educação, especificamente, nesse caso, as instituições de ensino superior que são as entidades formadoras dos profissionais que estarão atuando no mercado do conhecimento científico comprometidos com a formação dos futuros educadores.

Nós, seres considerados humanos e por assim o ser, somos dotados de emoção, sensibilidade, sonhos, certezas e incertezas, força e fragilidade que nos acompanham em todos os lugares. Todas essas características estão diretamente relacionadas ao nosso cotidiano e a instituição educativa precisa absorver essa realidade. O aluno é um ser em construção e precisa estar sendo assistido nas dificuldades para que consiga alcançar o ápice do saber e tornar-se um cidadão capaz de contribuir para um mundo mais humano, mais justo e mais feliz.

Os professores, os gestores e os colaboradores precisam saber olhar o outro como olha para si mesmo, com respeito, ética e despojamento. Lidar com educação é um ato sublime, é um fazer responsável, pois somos ponte e não atalho, nós somos luz na escuridão, porto seguro na tempestade e conhecedores dos saberes que devem ser compartilhados com todos, pois só assim nos tornamos verdadeiros educadores para que os nossos alunos encontrem o verdadeiro sentido do ato de educar para a vida.

Verificamos que a maioria dos professores questionados representa o sexo feminino (61,5%, 24 casos), faixa etária entre 31 a 45 anos (60,4%, 23 casos), na sua formação profissional têm mais de 10 anos (52,8%, 19 casos) e de atuação na função de professor temos a variante de 6 a 10 anos (36,1%, 13 casos). Os dados do teste de comparação de proporção foram significativos e homogêneos quanto aos segmentos de idade e tempo de formação.

Quanto ao perfil dos professores que foram avaliados, verifica-se que o gênero feminino predomina e a faixa etária concentra-se entre 31 (trinta e um) a 45 (quarenta e cinco). Enquanto ao tempo de formação é acima de 10 (dez) anos e o tempo de sua função na instituição concentram-se entre 06 (seis) anos a 10 (dez) anos, esses geraram um percentual significativo, embora esteja claro que no item idade e tempo de formação não há homogeneidade.

Quanto à ligação feita pelo professor entre os conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tanto no grupo de alunos ingressantes como concluintes a maioria afirmou que essa ligação é feita pelo docente. Ainda, as características mais citadas pelos alunos ingressantes acerca das aulas ministradas pelos professores são: atualizada significativas e dinâmicas. Já no grupo de alunos concluintes as características mais citadas para as aulas ministradas pelos professores foram: significativas, atualizadas e monótona. O teste de homogeneidade foi significativo apenas para a ligação do conteúdo das disciplinas com o conteúdo da realidade do mundo, indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluinte diferem neste fator avaliado.

No segmento do sexo e faixa etária percebe-se que a maioria dos alunos, ingressantes e concluintes, é do sexo feminino. Ainda, observa-se que dos ingressantes, a maior prevalência na faixa etária entre 19 a 25 anos. Os alunos concluintes estão na faixa de 26 a 32 anos, considerando-se através do teste de homogeneidade o resultado foi significativo e idêntico apenas na faixa etária dos ingressantes e concluintes, havendo diferença apenas no sexo.

Constatou-se que a maioria dos alunos, ingressantes e concluintes, estuda no turno da noite, e nunca foram reprovados. O teste de homogeneidade não foi significativo para o período de estudo indicando que a proporção de alunos que estudam no período da tarde e no período da noite no grupo dos ingressantes e concluintes é idêntica. Sobre estar no ensino superior, à maioria dos ingressantes foi manter-se no mercado de trabalho, aprofundamento dos saberes construídos, oportunidade de emprego. Os alunos concluintes elegeram o aprofundamento dos saberes, acesso à investigação científica, manter-se no mercado de trabalho, verifica-se que o teste de homogeneidade não foi significativo devido essa concepção dos ingressantes e concluintes ser idêntica.

Quanto à avaliação pessoal, as características mais citada pelos alunos ingressantes foram: responsável, comprometido/a e estudioso. No grupo de alunos concluintes as características predominantes foram: comprometido, responsável e participativo. Assim como no fator período de estudo o teste de homogeneidade não foi significativo para a avaliação pessoal indicando que a distribuição da avaliação pessoal que os alunos ingressantes fazem é semelhante ao grupo de concluintes.

Na percepção dos alunos acerca da avaliação verifica-se que no grupo de alunos ingressantes as percepções mais frequentes acerca da avaliação são: excelente, colaborador e um terror. No grupo de alunos concluintes as características mais citadas para as provas foram: excelente, colaborador e tranquilidade. O teste de homogeneidade para este fator avaliado não foi significativo indicando que a opinião acerca da avaliação dos alunos ingressante e concluintes é idêntica.

Quanto ao sentimento que fica após a realização da avaliação, a maioria dos alunos ingressantes afirmaram que fica tenso no grupo dos concluintes o sentimento mais citado foi à confiança. O teste de homogeneidade foi significativo indicando que a forma que os alunos ingressantes e concluintes se sentem após a aplicação do instrumento é diferente.

Em relação aos instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes, os mais citados pelos alunos ingressantes e concluintes foram: prova escrita, seminário e trabalhos. O teste para este fator estudado não foi significativo indicando que a opinião dos alunos sobre os instrumentos utilizados na avaliação são idênticos.

Acerca da concepção sobre a avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as a maioria dos alunos ingressantes e concluintes definem a avaliação da aprendizagem como o acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as. O teste de homogeneidade para este fator avaliado não foi significativo indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluintes é a mesma acerca da concepção sobre avaliação da aprendizagem.

Quanto à coerência nos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem, a maioria dos alunos dos dois grupos afirma que existe tal coerência. Assim como no fator anterior o teste de homogeneidade não foi significativo indicando que a opinião dos alunos dos dois grupos acerca da coerência nos conteúdos da avaliação é igual.

As disciplinas que os alunos citaram como mais difíceis verifica-se que as disciplinas que tem mais dificuldades para os alunos ingressantes são: Bioquímica, matemática e Química. Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas que eles consideram mais difíceis são Química, Física e Biofísica.

Nas áreas das disciplinas com maior dificuldade verifica-se que as disciplinas da área de saúde são as mais citadas como difíceis tanto no grupo de alunos ingressantes seguida das disciplinas de Exatas. Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas de exatas foram as mais citadas seguidas das disciplinas de saúde. O teste de comparação de distribuição não foi significativo indicando que as áreas de dificuldade dos alunos ingressantes são idênticas dos alunos concluintes.

Na distribuição das disciplinas que os alunos reprovaram, verifica-se que as disciplinas que os alunos ingressantes mais reprovaram foram: matemática, inglês e química. Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas mais repetidas foram: física, matemática financeira e materiais.

Acerca da origem da dificuldade durante a avaliação e o processo da aprendizagem, a maioria dos alunos, tanto do grupo de ingressantes como do grupo de concluintes, afirmaram que a origem da dificuldade são eles mesmos, para a dificuldade durante a avaliação e dificuldade no processo de aprendizagem. O teste de homogeneidade não foi significativo em nenhuma das questões avaliadas, indicando que a opinião dos alunos ingressantes e concluintes acerca das dificuldades é idêntica.

Na distribuição das áreas das disciplinas mais reprovadas que as disciplinas da área de exatas são as que os alunos mais reprovam no grupo de alunos ingressantes seguida das disciplinas de humanas. Já no grupo de alunos concluintes as disciplinas de humanas foram as mais reprovadas seguidas das disciplinas da área de exatas. Além disso, o teste de homogeneidade não foi significativo indicando que as áreas de repetência dos alunos ingressantes e concluintes são idênticas.

Nas concepções dos ingressantes, concluintes e professores acerca da avaliação de aprendizagem, verifica-se que as características mais associadas à avaliação pelos ingressantes foram: falho, conhecimento e casos omissos. Já no grupo de concluintes as características mais citadas foram horrível, importante e aprendido. No grupo de docentes as percepções mais citadas foram reconstrução, verificação e reflexão. Logo, percebe-se que os alunos concluintes têm, primeiramente, uma visão negativa acerca da avaliação de aprendizagem. Já os alunos ingressantes e os professores têm uma visão positiva.

Quanto à percepção dos professores acerca da avaliação do conhecimento dos alunos, verificamos que a maioria dos professores considera que a avaliação serve para mediar o processo de ensino e aprendizagem, utiliza a prova escrita para fazer tal avaliação, observa as respostas dos alunos a partir da compreensão, sempre acompanham o crescimento do aluno, considera na sua avaliação a capacidade de ressignificar os conteúdos, acreditam que a avaliação é determinante para a relação ensino, aprendizagem e sociedade, entende que a nota não qualifica o aluno para atuar na vida profissional e acredita que os alunos consideram excelentes tanto os professores como o processo de avaliação utilizado por eles.

Constatou-se que a maioria dos alunos estuda no período noturno e que nunca foram reprovados, pois nas suas características pessoais dos alunos ingressantes identificam-se pela responsabilidade, comprometimento e estudiosos. Quanto aos

concluintes, também se consideram comprometidos, responsáveis, participantes, havendo semelhança entre os ingressantes e concluintes.

Os alunos ingressantes consideram que estar no ensino superior garante sua permanência no mercado de trabalho, aprofundar os conhecimentos e ter oportunidade de emprego. Os alunos concluintes entendem que estar no ensino superior é uma oportunidade de ampliar os saberes construídos, ter acesso à iniciação científica e manter-se no mercado de trabalho.

Percebe-se que nesse segmento os alunos ingressantes apresentam suas concepções priorizando o mercado de trabalho, no caso dos concluintes o mercado de trabalho é a última opção. Nesse caso, acredita-se que se torna pertinente estar mais perto dos alunos ingressantes para que sejam mobilizados a entenderem que o comprometimento epistemológico deve ser prioritário nos primeiros anos de sua permanência no ensino superior.

Acerca da didática do professor verifica-se que os alunos ingressantes e concluintes a característica mais citada na didática enquanto postura do professor ao aplicar a avaliação na concepção dos alunos ingressantes é de tranquilidade, na concepção dos alunos concluintes também é de tranquilidade. Quanto ao professor, demonstrar conhecimento satisfatório sobre os conteúdos ministrados nas disciplinas foi notável, o percentual foi de. Na concepção dos alunos concluintes, confirmando-se o teste de homogeneidade não significativo.

No que se refere ao modo de como os professores percebem a avaliação do conhecimento dos alunos, a maioria é concebida enquanto mediação no processo de ensino e aprendizagem, embora entendam que a prova ainda apareça como referência do processo de avaliação e, um significativo percentual sempre considera as respostas dos alunos com compreensão e ficam atentos ao crescimento dos alunos para que tenham a oportunidade de ressignificar os conteúdos, pois a avaliação é fator determinante no tripé ensino, aprendizagem e sociedade.

Em conflito, a grande maioria afirma que a obtenção de uma nota não possibilita a aquisição de competências para a sua atuação na sua vida profissional, mesmo quando acreditam que os alunos os consideram excelentes enquanto seus avaliadores.

No que se refere a postura didática do professor em sala de aula, na concepção dos alunos ingressantes é de tranquilidade. No grupo dos concluintes consideram a postura do professor durante a aplicação da avaliação também é de tranquilidade.

No âmbito do domínio dos seus conhecimentos os alunos ingressantes classificam de notável, assemelhando-se aos alunos concluintes. No que se refere aos conteúdos

ministrados relacionados com a realidade de mundo, ingressantes e concluintes afirmam que há essa relação.

Em relação às aulas ministradas, os ingressantes afirmam que são atualizadas, significativas e dinâmicas, na visão dos concluintes são significativas, atualizadas e monótonas, havendo divergência no último item citado.

Quanto à percepção sobre a avaliação os ingressantes classificam como excelente colaborador e um terror. No caso dos concluintes destaca-se como excelente, um colaborador e tranquilidade, havendo divergência no último item.

Quanto ao sentimento que fica após a aplicação da avaliação, a maioria dos ingressantes classificam como tensos. Os concluintes sentem-se confiantes, havendo significativa divergência entre os grupos de alunos. Quanto aos instrumentos de avaliação a prova escrita prevalece nos dois grupos de alunos, seguido de seminário e trabalhos.

Acerca da avaliação dos/as seus/suas professores/as, tanto a maioria dos ingressantes e concluintes entendem que a avaliação da aprendizagem respalda o acompanhamento da aprendizagem do alunado, não havendo divergência nesse item.

Ao reportar-se sobre a coerência dos conteúdos ministrados com as questões da avaliação da aprendizagem, tanto os ingressantes como os concluintes afirmam que há essa coerência.

Quanto às disciplinas em que sentem maior dificuldade foram citadas em ordem decrescente: Bioquímica, Matemática, Química, Física e Biofísica. De acordo com as áreas cita-se: Saúde no grupo dos ingressantes, Exatas. No grupo dos concluintes a área mais citada foi de Exatas, e Saúde.

Nas disciplinas que os alunos ingressantes mais reprovaram destacam-se Matemática, Inglês, Química. No grupo de concluintes observa-se as disciplinas Física, Matemática Financeira, Materiais. Nas áreas em que os alunos ingressantes mais reprovaram temos na sequência: Exatas, Humanas. No grupo dos concluintes a área de Humanas, Exatas.

Nas concepções dos ingressantes, concluinte e professores acerca da avaliação da aprendizagem verifica-se que no grupo dos ingressantes a avaliação é falha, conhecimento e omissos. No grupo dos concluintes verifica-se como a mais citada Horrível, importante, aprendido.

Na concepção dos docentes temos reconstrução, verificação, reflexão. Podemos identificar que o grupo dos alunos ingressantes vem a avaliação como algo negativo. Os concluintes e professores têm uma visão positiva.

Pertinente observar que nesse item as informações divergem dos dados anteriores que destacaram, na sua grande maioria apenas concepções positivas em todos os

segmentos dessa investigação. Ratificamos que é pertinente ampliar esse estudo, pois se verifica que os alunos ingressantes ainda não compreendem o rigor de uma investigação e da sua veracidade, já os alunos concluintes deveriam aprofundar reflexivamente todo o tempo em que permaneceu na instituição para contribuir de modo mais profundo e com maior responsabilidade.

Diante de toda essa complexidade ratifica-se o grande desafio de investigar a avaliação da aprendizagem no ensino superior, pois ela não se configura em compartimentos isolados e verdadeiros, perpassa por uma grande teia que envolve saberes sobre as concepções do que é avaliação, seu uso e retorno, público alvo inacabado e em constante construção, fazeres docentes formados criteriosamente e não formados, conhecimento pedagógico, metodológico, didático e, além de toda essa complexidade, uma complexidade maior que é a complexidade do aluno e do contexto educacional em que está inserido.

Avaliar é, acima de tudo, acreditar nas possibilidades do outro, com suas incertezas, dificuldades, fracassos, virtudes, sucessos, ressignificação, determinação, confiança, desafio, e acreditar na sua superação. Só assim estaremos cumprindo nossa missão de educador e educadora para contribuir com uma sociedade mais humana, feliz e igualitária.

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. J. (1999). *Estado, mercado, comunidade e avaliação: Esboço para uma rearticulação crítica*. Educação & Sociedade, ano XX, nº 69, Dezembro.
- Afonso, A. J. (2001). *Reforma do estado e políticas educacionais: Entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional*. Educação & Sociedade, ano XXII, no 75, Agosto.
- Afonso, A. J. & Estêvão, C. V. (1992). A avaliação no contexto organizacional da empresa e da escola. *Fragmentos de percursos comparados*. Revista Portuguesa de Educação, (3), 81-103 – I.E. – Universidade do Minho.
- Alarcão, I. (2001). Org. - Escola reflexiva e sua racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Albuquerque, I. M. & Silva, A. C. (1995). *Abordagem e tendências*. Fortaleza - CE, 1995.
- Almeida, M. M. (2012). *Desenvolvimento profissional dos docentes do ensino superior – contributos para a compreensão do desenvolvimento profissional dos docentes que actuam na formação inicial de professores*. Universidade de Lisboa – Centro de educação.
- Alvarenga, A. M. & Teodoro, A. (2009). O diálogo na construção das identidades docentes: significados e caminhos para a construção de uma escola instituinte. *Revista brasileira de formação de professores – Vol. 1, n. 2*, p. 118-137 – ISSN 1984-5332
- Anastasiou, L. G. C. (2002/2007). Do ensinar à ensinagem. (In: Docência no Ensino Superior). São Paulo: Cortez, 2002. – (Coleção Docência em Formação), p. 201-244.
- Aquino, M. A. (2006). A construção do currículo em parceria com o projeto educativo. *In f. I n f. L o n d r i n a*, v. 11, n. 1, j a n / j u n.
- Benavente, A. (2010). A Educação na luta contra a exclusão e pela democracia. (IN Manuel Tavares conversa com Ana Benavente). Revista Lusófona de Educação.
- Benavente, A. (1989). Que sociologia na formação de professores? (IN Sociologia, N.º 7, 1989, 95-106). Acedido em 27 de setembro, 2011 em <http://repositorio-iul.iscte.pt/bitstream/10071/971/1/5.pdf>.
- Benavente, A. & Salgado, L. (1991). Práticas culturais, modos de vida e escolarização. *Revista Crítica de ciências Sociais*. Nº 33 – p. 243 – 252. Outubro.
- Jurkevitz & Araújo, M. R. (2010). *Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas: um estudo utilizando a metodologia da problematização*. Universidade Estadual de Londrina.
- Barbosa, A. M. (2009). Dimensão humana da formação docente: um estudo a partir de documentos de curso de licenciatura e da opinião de coordenadores, professores e alunos. Universidade de Londrina.
- Barbosa, F. P. (2011). Avaliação da aprendizagem na formação de professores: teoria e prática em questão. Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Barros, R., P & Camargo, J. M. (1992). *Causas da pobreza no Brasil: Porca miséria!* IN: IPEA. Perspectivas da economia brasileira. Rio de Janeiro.
- Behrens, M. A. (2007). *O paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários*. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 439-455, set. /dez.

- Behrens, M. A., Age, J. & Eliane, M. A (2001). Aprendizagem por projetos e os contratos didáticos. *Revista Diálogo Educacional*, vol. 2, núm. 3, enero-junio, pp. 1-19 Pontifícia Universidade Católica do Paraná Paraná, Brasil. <http://redalct.uaemex.mx./principal/ForCit.jsp?iCve=189118142006>.
- Bicalho, M. G. P. (2004). Tese: *Ensino superior privado, relação com o saber e reconstrução identitária*. Belo Horizonte, Faculdade de Educação – Universidade de Minas Gerais.
- Bernheim, C. T. & Chauí, M. S. (2008). *Desafios da universidade na sociedade do conhecimento: cinco anos depois da conferência mundial sobre educação superior*. (Brasília: UNESCO, 2008). 44 p. ED.2004/WS/11
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1964/1970). *A reprodução. Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Lisboa, 1970.
- Bortoletto, M. L. (2009). Formação continuada para docentes no ensino superior: análise de um programa. PUC Campinas
- Candau, V.M (2008) & Lelis, I. A. (1983). *A Relação Teoria-Prática na Formação do educador*. In: Candau, V.M (2008), (Org.). Rumo a uma Nova Didática. 10 ed. Petrópolis: Vozes. 1999. p.56-72.
- Charlot, B. (2000/2005). *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. (Tradução de Bruno Magne). Porto Alegre: Artes Médica.
- Crivari, M. S. B. (2010). *História de professores de artes visuais: um rememorar de práticas pedagógicas e um olhar para a formação docente*. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Delors, J.e outros. (2010). *Educação: Um tesouro a descobrir- relatório para UNESCOda Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo:Cortez/UNESCO. ED.96/WS/9.
- Damasceno, M. N. (2000). *As práticas culturais dos estudantes: experiência vivida e socialização escolar. Artesãos de um outro ofício: múltiplos saberes e práticas no cotidiano escolar*. Orgs. Jacques Therrien, Maria Nobre Damasceno – São Paulo:Annablume; Fortaleza: Secretaria da Cultura e Desporto do Estado do Ceará. ISBN 85-7419-132-9.
- D'Ambrósio, U. (1999). *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas - SP: Papirus.
- DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (1948) - Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembléia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro.
- Demo, P. (2001/2004). *Educação e Qualidade*. Campinas: Papirus. 9ªed.
- Diniz Silva, E. M. (2008). *A virtude do erro: uma visão construtiva da avaliação*. Estudos em Avaliação Educacional, (v. 19, n. 39, jan./abr).
- Esteban, M. T. (2002/2008). *Silenciar a polissemia e invisibilizar os sujeitos: indagações ao discurso sobre a qualidade da educação*. Revista Portuguesa de Educação, 21 (1), PP. 5-31. Universidade do Minho.
- Fernández, A. (1991). *A Inteligência Aprisionada: abordagem psicopedagógica clínica e sua família*. Porto Alegre: Artes Médicas. IN: Castilho Moreira, Jaqueline C.; Schwartz, Gisele Maria. *Conteúdos lúdicos, expressivos e artísticosna educação formal.Educar em Revista*, núm. 33, 2009, pp. 205-220. ISSN (Versión impresa): 0104-4060 Sociedade Brasileira de Zootecnia – Brasil Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=155013364014>.

- Fernandes, D. (2005/2009). *Avaliação das aprendizagens em Portugal: investigação e teoria da actividade*. Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, Portugal - Sísifo / Revista de Ciências da Educação - n.º 9 - mai/ago 09 ISSN 1646-4990.
- Franco, Keller, Elize, Masetto & Tarciso (2012). *currículo por projeto no ensino superior: desdobramentos para a inovação e qualidade na docência* - Artigo adaptado do texto apresentado no VII Congresso Ibero-americano de Docência Universitária: Ensino Superior – Inovação e qualidade na docência, realizado na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Portugal, em 2012.
- Freire, P. (2008). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (37ª edição). Edição Especial 1.000.000 de exemplares. Coleção Leitura (1996). São Paulo: Paz e Terra. ISBN 978-7753-015-1
- Freitas, L. C. (2002). *A internalização da exclusão*. Educ. Soc., Campinas, (v. 23, n 80), setembro, p. 299-325. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>
- Freitas, H. C. L. De. (1999). *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: As políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educ. Soc. (vol. 20, n.68), Campinas Dec. 1999. (VIII Congresso Estadual paulista sobre formação de educadores) – 2005 UNESP – Universidade Estadual Paulista – Pro-reitoria de Graduação.
- Giancaterino, R. (2010). *Avaliação do ensino/aprendizagem: um discurso político desvinculado da realidade do educando*. Acesso a 22 de setembro de 2011 em <http://meuartigo.brasilecola.com/educacao/avaliacao-ensino-aprendizagem-um-discurso-politico-.htm>.
- Gonzaga, M. L. (2009). O processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação docente: um caminho de encantos e desencontros. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Goulart, D. C: (2013). A culpa é dos professores! Um diagnóstico que engendra uma política neoliberal de formação docente. Revista café com sociologia. Vol.2. nº1 Unesp-Marília.
- Jurkevicz, M. R. A. (2010). *Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas: Um estudo utilizando metodologia da problematização*. Universidade estadual de Londrina.
- Raymond A. & Morrow, C. A. (2004). *Gramsci e a educação popular na América Latina. Percepções do debate brasileiro*. Disponível em (online) www.curriculosemfronteiras.org. Acesso 12/02/2012. ISSN 1645-1384.
- Hoffmann, J. (1996/2003). *Avaliação mediadora – uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Educação & Realidade. CRB – 10/130, CRB – 10/939.
- Langa, P. V. (2012). *A mercantilização do ensino superior e a relação com o saber: A qualidade em questão*. Universidade Eduardo Mondlane, Moçambique. Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane, Série: Ciências da Educação.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999). *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. (Tradução de Heloísa Monteiro e Francisco Settineri). Porto Alegre: Artes Médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999. ISBN 978-85-7307-489-5.
- Lelis, I. A. (2001). *Do ensino de conteúdos aos saberes do professor: mudança de idioma pedagógico?* Educação e Sociedade. Dossiê “Os saberes dos docentes e sua formação”, ano XXII, p. 43-58, nº 74.

- Luckesi, C. C. (1998/2005). *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. (7ª ed., 180 p.) – São Paulo: Cortez, 1998, ISBN 85-249-0550-6. apud. A humanização do macaco pelo trabalho, apud: Dialética da natureza. (Citado por Engles, F. (1991). Rio de Janeiro, Paz e Terra, (pp. 215-228).
- Melchior, M. C. (1994). *Avaliação pedagógica: função e necessidade*. Porto Alegre: Mercado Aberto. ISBN 85-280-0289-6.
- Minayo, Maria Cecília de Souza (2005) /243 p. (ORG. ASSIS, Simone G). (ORG. SOUZA, Edinilsa Ramos de ORG.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2005.
- Minayo, M. C. S. (1992/1994) *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec/ABRASCO.
- Morin, E. (2003). Ciurana, Emilio-Roger; Motta, Raúl Domingo - *Educar na era planetária – o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana*. (Trad. Sandra Tabucco Valenzuela). São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. (Título original: Éduquer Pour L' Ère Planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines). ISBN 85-249-0937-4
- Morin, E. (2003). *Os sete saberes necessários a educação do futuro*. (Trad. Catarina Eleonora F. Da Silva e Jeanne Sawaya); revisão técnica de Edgard Assis Carvalho. – 8. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO. in: Luckesi, (1998). CDD 370.11
- Morin, E. (2004). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Tradução Eloá Jacobina). 9ª Ed. Rio de Janeiro, Bertand Brasil.
- Morin, E. (2010). *Para onde vai o mundo?*. (Trad. Francisco Morás). Petrópolis, RJ: Vozes. CDD- 306.42.
- Nascimento, M. C. M. (2012). *Avaliação da aprendizagem: repercussões de modelos pedagógicos nas concepções docentes*. Universidade Estadual de Londrina Londrina. N244a
- Nez, E. (2013) Indissociabilidade do ensino da pesquisa e da extensão na universidade contemporânea. *ECS, Sinop-MT*, V. 3. N.1, p. 46-60, jan-jun.
- Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas*. Palestra proferida na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 20 de Maio de 1999. Publicado na revista espanhola *Cadernos de Psicologia* - nº 286, Dezembro de 1999.
- Nóvoa, A (2010) *Para uma formação de professores construída dentro da profissão*. Universidad de Lisboa. Lisboa. Portugal. Disponível em: <http://terrear.blogspot.com.br/2010/11/para-uma-formacao-de-professores.html>. Acesso, 26/08/2012, 15h29min.
- Orlandi, E. P. (1998). *Discurso e leitura*. Campinas: Cortez/Editora da Unicamp.
- Orlandi, E. P. (2005). *Análise do Discurso: princípios & procedimentos*. (Ed. 6ª). São Paulo: Pontes.
- Paderes, A. M. & Machado, V. L. C. (s.d) – *A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição do ensino superior*. (07p.) - GT: Didática / n. 04 – (Agência Financiadora: CAPES).
- Passos, M. B. A. (2009). *Professores do ensino superior: práticas e desafios*. Porto Alegre: Mediação – (112p.) – ISBN: 978-85-7706-041-2.

- Perrenoud, P. (1998). *Formação Contínua e Obrigatoriedade de Competências na Profissão de Professor*. L'Éducateur (PERRENOUD,1966a, b, c e d). São Paulo: Ideias, nº 30.
- Perrenoud, P. (2002). *Os sistemas educativos face às desigualdades e ao insucesso escolar : uma incapacidade mesclada de cansaço*. in Duarte, J.B. (dir.) *Igualdade e Diferença. Numa escola para todos*, Lisboa, Edições Universitárias Lusófonas, 2002, pp. 17-44 (version portugaise de “ Les systèmes éducatifs face aux inégalités et à l'échec scolaire : une impuissance teintée de lassitude ”, in Hexel, D. (dir.) *Voyage dans un espace multidimensionnel. Textes réunis en l'honneur de Daniel Bain*, Genève, Service de la recherche en éducation, 1999, pp. 53-69).
- Perrenoud, P. (1999). *Construir competências é viras as costas aos saberes?* @BuscaLegis.ccj.ufsc.br.
<http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/Laboratoire> Innovation, Formation, Education (LIFE): <http://www.unige.ch/fapse/SSE/groups/LIFE>.
- Perrenoud, P. (2001). Dez novas competências para uma nova profissão. In *Pátio. Revista pedagógica (Porto Alegre, Brasil)*, nº 17, Maio-Julho, pp. 8-12. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Genebra, Suíça.
- Perrenoud, P. (2005). *Escola e Cidadania: o papel da escola na formação para a democracia*. (trad. Fátima Murad). Porto Alegre: Artmed, 2005.
- Perrenoud, P. (1999). *Formar professores em contextos sociais em mudança – prática reflexiva e participação crítica*. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade de Genebra. Trabalho apresentado no XXII Reunião Anual da ANPEd. Caxambu.
- Pinto, R. O. (2011). Educação profissional: a avaliação da aprendizagem e a lógica das competências. Pontifícia Universidade Católica de Campinas.
- Pimenta, S.G. & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. (1ª ed. Vol.) – São Paulo: Cortez. P. 279. ISBN 8524908572.
- Rios, T. A. (1998). *A dimensão ética da avaliação*. Pró-Posições – v. 9, nº (27) Novembro.
- Richardson, R.J. (1999). *Pesquisa Social: métodos e técnicas*. (3.ed.) São Paulo Atlas: 1999.
- Romanowski, J. P. & Wachowicz, L. A. (2006). *Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos?* Anastasiou, Léa das Graças Camargos; Alves, Leonir Passate)Orgs.) *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. (6ª. Ed. Joinville-SC: UNIVELLE. Cap. 5, p. 121-130.
- Romão, J.E. (2010). (Capítulo I – “*Epistemologias*” em confronto na internacionalização da educação do ensino superior brasileira (p., 25-42)- Prometeu desencantado. Educação superior na Ibero-América. Organizado por José José Eustáquio Romão e Ivanise Monfredini (2010) – Brasília: Liber Livro. 192 p.; 14 x 21 cm. ISBN 978-85-7963-00?-?
- Romão, J.E. (2002). Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS revista científica, junho, ano/vol. 4, número 001. Centro Universitário Nove de Julho. São Paulo, Brasil*, pp. 43-59.
- Saviani, Demerval (1996) – *Educação: do senso comum à consciência filosófica?* Coleção Contemporânea. (10ª Ed). Editora Autores Associados.
- Sacristán, J. G. & Gómez, A. I. P. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ARTMED. Disponível em centrodeensinoindividual.com. (Capítulo I) As

funções sociais da escola: da reprodução à reconstrução crítica do conhecimento e da experiência.

- Santos, B. S. (2008). *A universidade no século XXI: para uma universidade nova*. Coimbra Portugal: Editora Almedina – p. 184. - ISBN 9789724037219.
- Santos, B. S. (1999). *Pela mão de Alice. O social e o político na pós-modernidade*. Coleção Bibliotecas das Ciências do Homem/Sociologia, Epistemologia/ 18. Porto, Portugal: Edições Afrontamento. (7ª ed.) p. 299. ISBN 972-36-0330-6.
- Silva, E. L. & Menezes, E. M. (2005). *Metodologia da pesquisa e elaboração de dissertação*. – 4. ed. rev. atual. – Florianópolis: UFSC, 2005. 138p.
- Soares, S.i (2002). *Avaliação educacional como instrumento pedagógico*. (04 p.) Rio de Janeiro: Trabalho e Sociedade – (Ano 2 – nº 4. Agosto, 2002 – IETS).
- Souto, N. Q. O. (2013). *Diálogos entre a relação com o saber do professor, sua formação e o trabalho na área pedagógica*. Universidade de Brasília.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2009). *Pesquisa qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada*. (2ª Ed. – Porto Alegre): Artmed. ISBN 978-85-363-1043-5.
- Tardif, M. (2002/2010). *Saberes docentes & formação profissional*. (4ª. Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes. ISBN 85.326.2668-8
- Teodoro, A. (2003/2004). Mobilização educativa em tempos de crise revolucionária. Periferia e centro no processo de democratização das escolas (1974-1976). *Revista portuguesa de Educação, (año/vol. 17, número 002)*. Universidade do Minho Braga, Portugal PP 181-207.
- Utsumi, L. M. S. (2006). É possível formar professores reflexivos que possam situar-se em níveis da realidade escolar? Considerações acerca da formação de professores na construção de uma escola reflexiva. *Academos - Revista Eletrônica da FIA. Vol. II, N. 2, Jul-Dez, 2006*, pp, 69-77 - ISSN 1809-3604.
- Vasconcelos, C. S. (1994). *Disciplina: construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola*. São Paulo: Libertad.
- Waitz, I. R. & Arantes, M. P. (2009). Avaliação do ensino superior e a prática docente. *Anuário da produção acadêmica docente, Vol. 3, nº. 6*.
- Werneck, H. (1995). *Assinei o diploma com o polegar*. Petrópolis, RJ, Vozes. ISBN 85-326-1395-0
- Zabalza, M. A.(2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: ArtMed. ISBN:978-85-7706-041-2

ANEXOS

ANEXO I

CARTA-CONVITE PARA A DIREÇÃO DA FACULDADE SÃO MIGUEL



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

.Ilma. Senhora (a) Manoelita Chiappetta,

Recife, 28 de maio de 2012

Como profissionais a serviço da Educação é de nosso conhecimento as muitas mudanças que estão ocorrendo na prática educativa atualmente. A avaliação da aprendizagem ainda é um dos grandes desafios para as instituições, principalmente no ensino superior.

Pensando especificamente no processo educativo dos cursos de Letras, Administração, Fisioterapia, Enfermagem e Nutrição, os quais são ofertados por essa conceituada IES, nos quais as informações são renovadas constantemente, percebe-se, porém, que ainda temos muito a melhorar no sentido de uma avaliação comprometida com o crescimento pessoal e profissional dos professores e alunos das IES. As investigações sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior ganha espaço, pois é algo que pode significar dinamismo e promoção de novos conhecimentos, superando as distâncias territoriais.

Assim, vimos por meio desta, solicitar-lhes o consentimento da presente investigação, através de uma entrevista semi-estruturada e questionário a serem realizados em dia e horário pré-agendados junto aos coordenadores, professores e alunos dos Cursos de Letras, Administração, Fisioterapia, Enfermagem e Nutrição, a fim de serem convidados a participar desta investigação, através de um questionário também respondido em dia e horário pré-agendados.

O objetivo geral é a que nos propomos compreender as concepções de avaliação da aprendizagem no ensino superior a partir dos coordenadores, dos docentes e dos alunos. Em suma, através da investigação proposta neste estudo poder-se-á constatar se os

coordenadores, os docentes e os alunos da realidade pesquisada têm conhecimento das práticas avaliativas fundamentadas na dialogicidade, criticidade, criatividade enquanto conhecimento construído ao longo do processo ensino e aprendizagem comprometida com a promoção do saber e, ao mesmo tempo, capaz de contribuir com um mundo melhor e mais feliz. Também se busca perceber como os docentes desenvolvem sua prática, seja no sistema tradicional, onde o professor é detentor do conhecimento e o aluno mero reprodutor ou se entende a concepção de ensino e aprendizagem compartilhada onde quem ensina aprende, e quem aprende ensina e assim a aprendizagem concretiza-se para todos.

Nesse sentido, é necessário buscar um novo paradigma para a avaliação da aprendizagem, onde professor deixa de ser a única fonte de informação e conhecimento, passando a criar oportunidades para que o aluno participe de forma mais ativa do processo de ensino-aprendizagem, sabendo como encontrar e filtrar a informação, bem como construir seu próprio conhecimento.

Sabemos do vosso comprometimento com um ensino de qualidade e a partir dessa certeza que agradecemos antecipadamente à V. Excia. A grande e significativa contribuição e aguardamos a sua resposta.

Maiores informações poderão ser obtidas pelos telefones (81)9199-4948 / (81)9838-4736 / (81) 8824-2797, ou pelo e-mail mdmschuler@gmail.com.

Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente pesquisa lhe serão enviados oportunamente.

Atenciosamente,

Madge de Mendonça Schuler

*Exmte. e
de acordo*
26
10/08/12.
Sociedade Cultural e Educacional
Santa Rita de Cássia Ltda

ANEXO II



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Mestranda Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

Orientadora: Prof^a. Dr^a Maria das Graças Andrade Ataíde de Almeida

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Coordenador:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários para a prática da Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado:

- Idade:
- Gênero:
- Tempo de formação:
- Tempo de função:

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

P1. Expresse acerca das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação continuada:

P1.1 Discorra acerca dos saberes necessários sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e da prática pedagógica dos professores do ensino superior durante o processo da aprendizagem.

Q4. Oferta de capacitações para professores do ensino superior:

4.1. Discorra sobre a importância da capacitação continuada para o exercício da prática avaliativa dos professores do ensino superior.

Q5. Importância do professor no processo de ensino e aprendizagem:

P. 5.1. Discorra sobre o papel do professor do ensino superior quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Atenciosamente,

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia –
Especialista em Ciências da Educação

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO III



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Coordenador:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de capacitação contínua e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Orientador e Coordenador de Estágio Supervisionado da IES “A”.

- Idade – 42 anos
- Género - masculino
- Tempo de formação – 06 anos
- Tempo de função – 05 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2.1:

Expresse as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Resposta:

A Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior ela vem sendo modificada nas últimas décadas, saindo de uma dimensão puramente somativa para uma dimensão formativa. Eu acredito que com o passar do tempo muita coisa vai mudar a respeito da formação do

professor, a respeito da avaliação, do modo de proceder da avaliação no Ensino Superior. Não pode mais ficar do jeito que está, é uma coisa que tem que ser modificada. Então, a concepção que eu tenho é essa, uma concepção de mudança até que se chegue a uma transformação.

Pergunta 2.2:

Essa sua fala condiz com a sua prática?

Resposta:

Sim, sim. Eu já tenho feito esse trabalho na Instituição que eu trabalho, eu já tenho feito essa avaliação e tenho tido bons resultados com relação a isso, é, não sei também se é por conta da minha formação que é uma formação humana e isso vai, de certa forma, me dando respaldo para minha formação de Psicólogo. Está me dando certo respaldo para poder ver o sujeito – o aluno - como um todo, com seus problemas, com toda sua carga emocional que vem junto com a bagagem da avaliação. Isto tem que ser revisto, tem que ser revisto pelos educadores, pela Política de Educação isso também tem que ser revisto. Essa é minha opinião.

Pergunta 2.3:

Como seus alunos lêem a sua avaliação, a sua forma de avaliar?

Resposta:

Geralmente os meus alunos gostam da minha forma de avaliar. Eu sempre tenho feito um trabalho no final de cada semestre e uma avaliação 360°. Então, eu avalio o aluno e depois o aluno me avalia. Então estamos formando um ciclo e eu colho esses dados e eu faço uma análise desses dados, onde todos os alunos, ou uma boa parte dos alunos concordam com o meu jeito de avaliar. Essa minha dimensão avaliativa e, de certa forma, não só concordam como pedem para que outros professores também utilizem esse modelo de avaliação. Você acompanhar o aluno no decorrer do semestre, observando cada desenvolvimento que ele vai galgando, que ele vai conseguindo, isso sim é uma forma de avaliar coerente com a nossa realidade. É uma Avaliação Somativa. Uma avaliação que você faz só naquele período e escrita, documental, ela não quer dizer muita coisa sobre o desenvolvimento, sobre o potencial do aluno. O professor, ele tem que estar antenado nisso e ter que acompanhar o aluno na trajetória do semestre.

Pergunta 2.4:

Como é que fica a situação da avaliação na sua função de Coordenador de Estágio Supervisionado?

Resposta:

Avaliar o aluno na condição de estagiário é mais complexo porque não exige mais de mim como orientador supervisor, mas também da própria escola campo que está recebendo esse aluno e também do próprio professor regente que está lá acompanhando esse aluno. Então, uma é uma forma que foge, ela não centraliza, ela descentraliza. Então, fica um pouco difícil, mais complexo para lidar com essa realidade. Mas, nós tentamos formalizar isso com reuniões e com discussões a respeito da maneira que o outro professor vai avaliar e com as informações da avaliação desse outro professor a gente faz o cruzamento das ideias. Eu cruzo minha avaliação, a avaliação que eu faço do meu aluno estagiário com a informação do professor regente, que está também avaliando meu aluno. Então, geralmente essa avaliação é feita dessa maneira e também pela avaliação de um relatório que é feito no final do estágio.

Pergunta 2.5:

Existe algum diferencial na avaliação do ensino superior em relação ao modo de se avaliar nos outros níveis de ensino?

Resposta: Sim, obviamente existe. Cada instância é diferente. Um professor que faz uma avaliação, a nível fundamental e médio, obviamente não vai ter essa mesma forma, não vai poder projetar essa mesma avaliação para um aluno de ensino superior. É diferente, exige muito mais essa questão interpretativa do aluno e a gente tem que observar isso de uma forma que não chegue a ferir os estágios que o aluno vem passando, tem aluno que fica muito preso na fase completa, à gente tem que respeitar. Aquele modelo de avaliação tem que respeitar isso. Naquele modelo de avaliação tem que estar na direção do concreto, enquanto que o aluno universitário ele tem um potencial de abstração muito maior. Isso tem que ser muito explorado na avaliação.

Pergunta 2.6:

Quais os instrumentos de avaliação que o senhor usa normalmente nos momentos de avaliação da aprendizagem?

Resposta:

Vários são os instrumentos, um dos principais instrumentos são os projetos. O projeto é um tipo de avaliação que deveria ser colocado em todos os níveis dos alunos que já estão a nível superior. Todos os estágios do aluno no nível superior têm que contemplar os projetos. Os trabalhos em grupo também é um excelente instrumento. A prova escrita, sim, a prova documental, ela tem que complementar o processo. Mas, os trabalhos em grupo, feitos no decorrer do semestre, feitos de forma que consiga alcançar o desenvolvimento do aluno. Esse, para mim, é a melhor maneira, o melhor instrumento de se avaliar um aluno. Quando você vai acompanhando paulatinamente cada degrau que o aluno vai conquistando em termos de conhecimento e, de certa forma, isso até promove certo querer ficar na aula, o aluno, porque ele sabe que está sendo avaliado naquele momento. Isso evita até, de certo modo, a evasão escolar. Os alunos que não querem ir para a aula, não gostam da aula, não vão por quê? Porque eles sabem que no final vai ter uma prova e ele vai ser avaliado pela aquela prova e, quando ele vê que o professor tem outra concepção, uma concepção formativa, ele vai querer participar de todas as aulas porque ele vai querer conseguir a pontuação, ele vai querer conseguir o desenvolvimento que é necessário para a formação acadêmica dele.

Q3: Conhecimento acerca dos saberes

Pergunta 1:

Quais são saberes necessários para a avaliação da aprendizagem no ensino superior? E os da prática pedagógica para os professores também do ensino superior durante o processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

Os saberes necessários que todos os professores precisam adquirir são uma consequência, um acúmulo de conhecimentos que os professores vão adquirindo no decorrer de suas vidas, da sua carreira acadêmica e, também, os saberes que eles pesquisam. Um professor não pode saber um determinado assunto e ficar “mastigando” esse assunto da forma como ele aprendeu. Ele tem que entender que existem outras formas de repassar esses assuntos. Eu acredito que um dos maiores saberes seja a prática reflexiva. Um professor tem que refletir sobre a sua prática em todo momento. O professor, ele não pode ficar preso a uma prática, por isso deixa de ser um saber. Essa é a minha opinião.

Pergunta 3.1:

Dentre esses saberes a gente poderia colocar a questão didática, a metodologia?

Resposta:

Sim. A didática é importante, a metodologia muito relevante no processo de ensino e aprendizagem, a gente sabe disso. Mas, também a gente tem que entender que a inteligência emocional, ela não pode deixar de ser citada e o que a gente tem visto é, geralmente, uma metodologia enrijecida, uma didática pré-formada e muitas vezes a gente esquece que os alunos têm saberes diferente. O professor tem que está “ligado” em tudo isso. Como é que o aluno aprende? Isso é muito importante porque só dessa forma, com essa consciência de que cada aluno aprende de uma forma diferente é que o professor vai alcançar a sua grande missão que é ensinar e, o aluno vai, também, conseguir cumprir a sua missão que é aprender. Ensinar e aprender são, como se fosse, as duas faces da mesma moeda. Não se pode massificar o ensino, Eu ensino de uma única forma e o aluno aprende de uma única forma. A gente sabe que isso não é possível, isso é uma utopia e acredito que o professor, conhecendo cada dificuldade, cada deficiência, cada potencial dos seus alunos ele vai conseguir, senão de uma forma total, de uma forma totalitária, mas de uma forma que torne o estudo mais atraente, mas interessante. E, tenho certeza que o aluno vai se interessar, não só apenas se interessar, mas também vai conseguir o grande êxito que é aprender de fato: a aprendizagem significativa.

Pergunta 3.2:

Qual o significado da relação teoria-prática, prática-teoria para consolidação do conhecimento?

Resposta:

Teoria e prática é uma grande questão, geralmente o espaço do ambiente escolar, ele contempla muito mais a teoria do que a prática. Isso é fato e, os professores, entram com a questão teórica de uma forma contundente. A maioria dos nossos alunos não está preparada para a absorção de tanta teoria. Seria muito, mais simples, muito mais gostoso se trabalhar essa relação teoria e prática. Então, Um professor, não deve, somente, levar a teoria, ele deve mostrar a prática também, mas uma prática que esteja de acordo e esteja ligada a realidade, senão do aluno, mas pelo menos daquela região, coisa que é muito difícil acontecer. Eu acredito que tanto a teoria como a prática se tornam, também, as duas faces da mesma moeda. Não se pode ter prática sem conhecer a teoria e não se pode ter a teoria sem conhecer a prática e uma prática que seja acessível ao conhecimento de todas as pessoas, a realidade de todos os alunos. Acredito sim que a teoria e a prática, elas devem ser postas de uma forma gostosa, que os alunos consigam entrar no universo dele com essa prática, associando à teoria, que de certa forma é levada pelos professores na universidade.

Q4. O papel do professor no Ensino Superior

Pergunta 4.1:

Qual o papel do professor no ensino superior quanto ao processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

O papel do professor é, foi interessante essa pergunta por que ela está intimamente ligada à questão da Missão do professor. Então a Missão do professor é ensinar. O papel do professor é ensinar e ensinar com qualidade. Repassar os assuntos com qualidade, de uma forma que ele consiga atingir a todos, afetar e ser afetado pelos seus alunos. Então, esse – o ensinar – para o professor é a vida dele.

Pergunta 4.2:

E o que é ensinar com qualidade?

Resposta: Ensinar com qualidade é você ensinar sem almejar contradições, é ensinar de uma forma que não almeje prejuízos. Vou trazer um exemplo muito simples: tem professores que dizem: olha, eu não vou fazer isso porque isso vai dar muito trabalho. Talvez proporcione ao aluno um aprendizado, isso seria um ensinar. Mas, como vai me trazer muito prejuízo, muito desperdício de tempo. Para mim, seria uma desqualificação do ensino. O professor que ensina com qualidade é aquele professor que não mede esforços, não mede tempo, ele não tem perdas de tempo com o ensino. Ele ensina se desprendendo de tudo isso: tempo e espaço. Ele é aquele professor que está sempre acessível a tirar as dúvidas dos alunos, a questionar, a interrogar, a fazer com que o aluno pense e repense sobre determinadas questões. Isso, para mim, é ensinar, é colher dos alunos as informações que ele passa e que ele está querendo escutar do aluno, é fazer o aluno refletir sobre determinados assuntos que estão em pauta em sala de aula.

Q 5. Formação Contínua

Pergunta 5.1:

Em relação aos professores do ensino superior que só têm o curso de Bacharelado, por exemplo, ou de outros que tenham o curso de Licenciatura, que não veem nada em relação à questão da educação, desconhecem totalmente a parte pedagógica do ato de ser professor. O que o senhor entende sobre isso?

Resposta:

Realmente é uma questão que acomete muito as Instituições de ensino no Brasil e especialmente aqui em Pernambuco. Acredito que seja por conta da carência, o mercado de profissionais em educação, às vezes é casado e a absorção desses profissionais, bacharéis não têm esse respaldo pedagógico, foi uma coisa que emergiu e a gente não tinha como deixar passar. É fato, os professores foram contratados sem ter uma formação pedagógica, que, em minha opinião, é de extrema importância. Não é tarde, nada está perdido e esses profissionais deveriam buscar uma ajuda, devem procurar uma formação complementar dos aspectos pedagógicos, porque é notável que muitos professores não compreendam a prática pedagógica, não entenda o aluno como um todo, não pega na mão para ensinar, eles não se preocupam com isso, querem só passar conhecimentos e repassar cada um a seu modo, sem entender como é que esse aluno se comporta na absorção desses conteúdos. Então, isso fere muito os direitos de quem aprende do aprendiz. O aprendiz merece respeito, merece professores que sejam qualificados para recebê-los e para acolhê-los.

Pergunta 5.2:

No âmbito da sua profissão, profissão Psicologia – psicólogo – e, também, durante toda essa caminhada com a prática pedagógica fazendo uma junção Psicologia-Pedagogia, quais os prejuízos que o senhor pode elencar em relação à aprendizagem do aluno quando do recebimento desses conteúdos que são simplesmente informação? Quais seriam na sua visão psicológica e pedagógica os grandes prejuízos desses alunos em relação à aprendizagem?

Resposta:

Eu acredito que essa resposta você mesma deu. Existem esses prejuízos de fato. Os prejuízos são de acordo com a informação. Os professores que não têm uma base pedagógica, eles não vão proporcionar ao aluno uma aprendizagem significativa. Vão passar informações e isso também é fato. E, passar informações qualquer pessoa passa. Um computador passa essa informação, se vai para o Google ele passa a informação. Muitas pessoas vão ao médico já com o diagnóstico pronto porque elas tiveram a informação ao consultar no computador, mas elas não tiveram aprendizagem significativa.

Esse é o grande boom, o grande prejuízo é isso, é ter-se a informação, mas não ter a aprendizagem significativa.

Pergunta 5.4:

Falando nessa questão da formação, da aprendizagem, o professor, todo professor deveria ser um pesquisador?

Resposta:

Acredito que no universo acadêmico todos nós estamos sujeitos a fazer pesquisa, a formação de pesquisador é importante, é interessante tanto quanto a formação profissional. A formação que não tem esse vínculo entre ensino e pesquisa, o profissional de ensino ele é professor, mas ele tem que entender que para ele ensinar, ele precisa conhecer outras descobertas, precisa, também, se inserir na cultura da pesquisa. Não pode sucumbir isso, porque senão fica uma coisa “capenga”, tem que caminhar junto: o ensino, a pesquisa e a divulgação disso, isto é fato. Em minha opinião é necessário sim que o profissional de ensino adquira essa cultura de pesquisa e, também da divulgação das pesquisas.

Pergunta 5.5:

Outra pergunta que tem a ver implicitamente com a questão da aprendizagem do aluno. O senhor professor, como orientador e coordenador de Prática Supervisionada, do Estágio Supervisionado, lidar com colegas seus, que são professores também e estão subordinados às suas orientações e à sua avaliação. Qual a relação entre o professor orientador e coordenador com um professor que é professor de Estágio?

Resposta:

Essa pergunta é bem interessante. Eu poderia aqui elencar diversas situações sobre essa relação porque é uma relação múltipla. Ela abrange em alguns itens e converge em outras situações. Acredito que, na maioria das experiências que eu tive com esses outros profissionais foi tranquila, tudo ocorreu de uma forma satisfatória. A linha de pensamento era praticamente igual. Acredito que em casos isolados existem muitos profissionais professores que a gente tem essa relação e que, de certa forma, não acreditam mais na educação. Isso me deixa profundamente triste porque quando você vai abordar um profissional como esse, ele não quer largar o trabalho, e vive num estado de exaustão, não aceita opiniões, não faz uma reflexão de sua prática e a única forma dele revidar isso é se negando a receber os alunos estagiários. Então, isso eu já tive algumas experiências. Não foram muitas, pois a maioria dos professores, com que tenho essa relação de supervisor no campo profissional, acolhem, recebe de uma forma bem vistosa, recebe nossos alunos de uma forma bem amigável e isso, de certa forma, me alegra muito. Em contrapartida, tem outros profissionais, que são poucos, mas deve levar em consideração o estado de exaustão de cada um deles. A maioria chega até a ter problemas de ordem psicológica, como síndrome de Burnout e outras e assim a gente deve dar um desconto para eles, é uma atividade que requer muito do ser humano. Eu tiro até a figura do professor porque professor ele é humano, é uma pessoa como outra qualquer, mas a cobrança, a pressão psicológica em cima do professor é tamanha, é assim: não tem nem aparelho para medir isso, só se sabe quando ele chega nesse estado de exaustão a ponto de não querer mais ir trabalhar e nem mais acreditar naquilo que faz.

Pergunta 5.6:

Esse estado de exaustão, toda essa complexidade que envolve esse cansaço, isso tem a ver com o professor aprender a aprender a dizer sim e a dizer não?

Resposta:

Obviamente que tem, é um dado, um plus a mais na questão da reflexão da sua prática e essa prática influencia no seu saber. Acredito que saber dizer sim e saber dizer não deveria

ser um esforço inerente a todo professor, infelizmente nem todos conseguem chegar a adquirir mais essa estrutura por diversos motivos, mas um deles seria se sensibilizar com a situação do outro, quer dizer a questão da empatia, de se colocar no lugar do outro e isso, realmente, pesa muito. Um professor, quando tem uma formação humana, ele sempre vai procurar ver no outro aquilo que gostaria ver acontecer com ele. Quando é um professor que tem esse potencial acolhedor, de quem quer ajudar, sempre vai ser muito difícil para ele, infelizmente, dizer um não.

Pergunta 5.7:

O senhor como psicólogo, alguma vez já chegou para um colega e disse que está na hora de você dizer um não?

Resposta:

Na minha carreira acadêmica, até hoje, eu não me lembro disso ter acontecido, realmente eu não lembro. Eu sempre acredito num limite. As pessoas têm um limite só deve ocorrer quando estiver lá no final do limite. Aí a pessoa deve dizer esse não.

Pergunta 5.8:

Como dizer um “não” ao aluno?

Resposta:

Acredito que essa é a decisão mais difícil, chegar para um aluno e dizer um não. Acredito que é tão difícil um professor chegar para um aluno e dizer um não, como é difícil para um pai, uma mãe negar alguma coisa que um filho quer. Todo pai, toda mãe quer o melhor para o seu filho, obviamente. Quer dar tudo de bom e do melhor e um professor autêntico ele não quer dizer um não para o seu aluno. Ele quer ajudar da melhor forma possível e até deixar a questão do tempo e outros afazeres para ajudar esses seus alunos. É dessa forma que eu aprendi, eu não sei se seja uma visão muito paternalista, mas eu acredito muito nisso.

Pergunta 6:

Diante dessa visão, como fazer a relação de tudo isso que o senhor colocou com o processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

Avaliação da aprendizagem é uma dimensão formativa. O professor que está ali do lado do aluno que está ultrapassando o limite acompanhando esse aluno, está totalmente apto para fazer essa avaliação de uma forma coerente. Essa aprendizagem é observada pelo professor de uma forma totalitária. Não é uma simples aprendizagem, é uma aprendizagem significativa. A avaliação da aprendizagem perpassa por tudo isso. É a questão dos limites do professor, pela reflexão da sua prática, pela questão de saber dizer sim, de saber dizer não. Tudo isso perpassa pela questão da avaliação, da aprendizagem do aluno. Mas eu acredito que essa avaliação, ela só é bem feita observando todas essas características. O professor tem que ser reflexivo na sua prática. O professor tem que ser reflexivo nos seus métodos, nos seus instrumentos de trabalho. Ele tem que ser reflexivo no entendimento, na compreensão de como o seu aluno vai aprender a absorver aquele assunto. Ele tem que pensar em tudo isso e mais alguma coisa para obter os resultados, positivos da avaliação da aprendizagem dos seus alunos.

Pergunta 6.1:

Nóvoa e Freire reconhecem a avaliação como um processo bilateral. Não só o aluno deve ser avaliado durante o processo, mas o professor também. Como o senhor avalia isso?

Resposta: De forma extremamente positiva. Eu acredito nessa avaliação 360⁰ como eu falei anteriormente que aprendi na Psicologia Organizacional, como também aprendi que isso

serve para a questão no âmbito educacional. É comum as Instituições fazerem na CPA para colher dos alunos as informações sobre os professores, mas a gente sabe que é uma forma muito mecânica de se conhecer a realidade. Um professor pode ser bom de várias formas, de várias maneiras, não apenas no ensinar e o aluno pode levar isso em consideração. Tal professor ensina bem, o professor é bom? Então tem que se confrontarem essas ideias e, eu acredito que nesses recursos onde se colhe as informações dos alunos, que são essenciais, isso ocorre de uma forma que não é tão clara para o aluno. O aluno pode avaliar o professor de uma maneira errada, da mesma forma que um professor, pode avaliar um aluno de uma forma errada, mas a questão da avaliação bilateral ou trilateral, seja lá o que for, Trazida por Nóvoa, por Freire e outros é uma coisa inevitável, isso tem que acontecer na educação, os professores têm que ser avaliados. A gente tem um grande “ranço” na nossa cultura educacional de que só quem deve ser avaliado é o aluno. Um grande exemplo disso são os Conselhos de Classe, é uma instância onde se vão julgar os alunos, onde os mesmos alunos não têm direito de defesa. Essa é uma instância de, onde se faz uma diagnose com uma equipe onde o aluno não participa e, é uma forma de avaliação que é grotesca, o aluno não consegue, não tem direito à defesa. Eu acho sim, que esse processo de avaliação 360° ou bilateral, seja lá o que for, ele é sinoquanon, é indispensável nas escolas, porque o professor também tem que saber que ele também tem que ser avaliado, ele tem que refletir sobre sua prática e isso se faz muito importante, muito relevante na nossa cultura educacional. A gente tem que acabar, tem que quebrar com esse ranço, com essa cultura de que só quem deve ser avaliado são os alunos. O professor deve ser avaliado.

Pergunta 6.1:

Essa avaliação bilateral normalmente ela é estendida no âmbito do professor e do aluno. O professor avalia o aluno, o aluno avalia o professor, seria um feedback?

Resposta:

Correto.

Pergunta 6.2:

Alguma vez durante na sua profissão já ocorreu um tipo de avaliação desse tipo?

Resposta:

Geralmente faço esse tipo de avaliação no final de cada semestre. Como é que ocorre? No começo do semestre apresento uma proposta, um plano de aula, um ementário e contemplo para os alunos tudo o que vai ocorrer durante o semestre e, no final, eu apresento esse mesmo plano e, junto com todos eles a gente eu vou fazendo essa intercalação: isso aqui foi visto? Eles vão concordando, se for ao contrário, isso também acontece: isso eu nunca vi, mas foi no dia em que ele faltou. E quando eu termino toda essa sabatina sobre a questão do plano me coloca à disposição deles a respeito da avaliação deles da minha pessoa, da minha prática. Então, eles vão dizendo: professor eu acho que o senhor deve melhorar aqui e tudo isso eu vou anotando, levo para casa e faço minha reflexão.

Pergunta 6.3:

Professor tem mais alguma coisa que o senhor gostaria de falar sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior que não foi abordado durante a nossa conversa?

Resposta:

Não. Eu acredito que tudo o que diz respeito à avaliação da aprendizagem no ensino superior foi tratado aqui na nossa conversa, porque tudo veio à tona. Foi uma conversa descontraída. A questão da prática, da própria educação, do feedback. Foi uma discussão muito boa, muito gostosa. Eu não tenho muito mais a acrescentar. Poderia acrescentar que, realmente, os estudos, as produções sobre avaliação da aprendizagem, têm que ser mais

profundas, porque é a partir dessas produções, desses questionamentos que a avaliação da aprendizagem irá mudar efetivamente. As mudanças ocorridas no sistema de avaliação têm sido muito poucas, acredito que só a questão da mudança não vai trazer grandes melhoras para a avaliação. Acredito que tem que ser feita mudança profunda para que, a partir dessas mudanças, haja uma transformação, uma transformação nesse modelo enrijecido de avaliar nossos alunos.

Professor, muito obrigada pela sua participação. Assim que a minha dissertação estiver pronta o senhor terá acesso. Obrigado, boa tarde.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013.

ANEXO IV



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Coordenador:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Coordenador do Curso de Administração da IES “A”.

- Idade – 53 anos
- Gênero - masculino
- Tempo de formação – 10 anos
- Tempo de função – 6 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 1:

Expresse as suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Resposta:

Acho que ainda é uma ferramenta de extrema necessidade para medir o aproveitamento e a maneira de como está sendo transmitido o conhecimento dentro de sala de aula. Acho que no futuro isso será alterado. Essa avaliação, se você está se referindo à prova escrita, acho que no futuro isso deve ser alterado, mas hoje em dia, acho que no momento é a única ferramenta capaz de, efetivamente, medir o aproveitamento.

Pergunta 1.1

Além da prova o senhor sugere algumas outras opções para o sistema de avaliação?

Resposta: Sim. Claro, claro. Acho que, como complemento da prova, seminários, palestras, trabalhos. Eu acho que também é interessante, mas ainda no momento atual, como complemento da avaliação, não substituindo a avaliação.

Q 2: Conhecimento acerca dos saberes

Pergunta 1: Quais são os saberes necessários sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e da prática pedagógica dos professores sobre o processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

Bom, como não sou pedagogo, eu estou professor, não sou professor e as necessidades, pelo menos aqui no Brasil, elas são tamanhas do professor dentro da sala de aula que os professores que são profissionais de mercado que vem para dentro da Instituição ministrar as suas aulas e passar as suas expertises para esses alunos. Acredito que toda a Instituição, principalmente as Instituições privadas, elas deveriam capacitar os seus docentes, aqueles que não são professores estão professores, porque eles não detêm esse conhecimento, essa dinâmica, essa didática de sala de aula e, em determinados momentos ocorrem problemas em sala de aula por falta dessa percepção pedagógica, que eu acho, é uma carência dentro da Instituição do Ensino Superior, por a falta dessa expertise não deve limitar a entrada dos especialistas na Instituição porque, mais do que nunca, com a dinâmica da globalização, da velocidade da informação, esses profissionais de mercado, eles devem estar inseridos dentro do corpo docente das Instituições de Ensino de Terceiro Grau sob pena das Instituições sofrerem dano no sentido de não passarem conteúdo atualizado, como um conteúdo de que está dentro da dinâmica do conhecimento do mundo atual, da dinâmica da velocidade, e o professor que é professor, não aquele que está professor, aquele é um professor que está preparado dentro de todas as teorias psicopedagógicas, durante anos e anos na Universidade para lidar com a sala de aula. O professor de mercado não. Ele vem trazendo sua bagagem de conhecimento do mercado, ou da vida fora da Instituição de Ensino, para dentro da Instituição e isso virão por muitas décadas agregar valor ao ensino de Terceiro Grau.

Pergunta 2.1:

Nesse, sentido, o professor que não é professor, está professor, significa que eles trazem somente o conteúdo teórico para os alunos?

Resposta:

Não, não, não. Em hipótese nenhuma. O grande diferencial do professor que está professor é ele trazer só o teórico, mas ele trazer a prática do mundo para dentro da Instituição, a prática do mercado, do comércio, da sociedade junto com a parte teórica, que ele é obrigado, senão não estava professor, tem que dominar a parte teórica, ele tem um *plus* que é esse conhecimento, essa vivência prática do mundo fora da Instituição de Ensino. Isso agrega muito valor, não tenha dúvida. Eu primo pelo meu corpo docente. A grande maioria dos meus docentes, eles têm experiência fora da Instituição de Ensino, experiências de mercado, porque aí sim, eu enriqueço, eu trago uma dinâmica bem atual para dentro do curso e não aquela dinâmica puramente teórica, que indubitavelmente tem o seu valor, tem o seu peso na Instituição de Ensino, mas, acho que se não for meio a meio a participação dessa dinâmica externa junto com a parte teórica, eu acho que, o curso ele não se sustenta se ele não tiver com esses dois fatores e muito bem interligados. A parte dinâmica de quem está professor atrelado aos conhecimentos teóricos, ou psicopedagógicos, ou pedagógicos, dinâmicas de sala de aula, tratam com o aluno, acho que é todo um contexto que não pode um excluir o outro, eles se complementam.

Pergunta 2.2: O senhor falou no início que devido a essa ausência do conhecimento e da formação pedagógica alguns problemas surgiram durante o processo de avaliação. O senhor poderia dar exemplo de alguns?

Resposta:

Depois de seis anos estando professor, consegui identificar algumas ferramentas de medir o conhecimento e o aprendizado do aluno, que há seis anos eu não aceitava, eu só aceitava a prova ou a avaliação escrita nos métodos antigos, formais e hoje eu já vejo que uma discussão em sala de aula, durante o dar aulas, o aluno que é presente, que ele é dinâmico, ele é interessado, isto traz um resultado, às vezes, muito maior do que a própria prova ou avaliação escrita, porque na hora em que eu estou avaliando, lendo a prova desse aluno eu me lembro de todas as discussões em sala de aula, no momento do stress da prova, daquele momento único, estático. Aplicar a prova tem sua função, que ainda é primordial na avaliação. Mas, é aquele momento único que deve também ser avaliado por todo o período que antecedeu aquela prova. Aquele período, vivência de sala de aula, que eu não tive por não ser pedagogo, então essa dinâmica eu fui adquirindo ao longo dos seis anos. É isso que eu quero afirmar, que os professores que entram agora na Instituição, novos professores, eles ainda não tem, não adquiriram esse conhecimento por motivo óbvio, eles estão professores, isso só se adquire ao longo do tempo, por isso que insisto em trazer esses profissionais para dentro da instituição, mesmo que a gente tenha que trabalhar muito próximo para o mais rápido possível, transmitir parte desse conhecimento de sala de aula ou dessa dinâmica de sala de aula que só adquirimos em anos anteriores,

Pergunta 2.3:

O senhor como coordenador já fez uma proposta para seus professores para tentar aplicar essa dinâmica do relacionamento através da dialogicidade, da troca de experiência, do discutir sobre o conteúdo?

Resposta:

Durante todos os semestres letivos eu me reúno com meus professores para nossa reunião acadêmica de início do semestre e, às vezes, durante o semestre por algum motivo específico. Mas ao longo desses seis anos, eu já programei no Curso de Administração, uma discussão muito aberta com meus professores. Como nós nos reunimos mais por uma questão formal, nossa reunião pedagógica, mais do que uma necessidade do curso é uma necessidade formal, uma necessidade legal que ocorra essa reunião porque ao longo do curso, eu estou conversando com os meus professores e uma ferramenta que eu implantei no curso de Administração, há pelo menos quatro anos, cinco anos é que o aluno tem sempre acesso à minha sala, sempre ele tem que, com devido respeito, mas ser objetivo e ser aberto. O que está incomodando o aluno, ele tem que vir tratar vários assuntos. Vários possíveis problemas já foram contornados aqui na sala, porque, às vezes, o aluno, por ser um jovem que saiu agora do Ensino Médio ou de outra vivência educacional que não é o da academia, vem com uma cultura que é muito diferente da nossa na academia. Esse aluno, normalmente do primeiro e segundo período eu tenho que ter algumas conversas mais próximas com determinados alunos porque eles chegam ainda com alguns vícios, alguns costumes do Ensino Médio que não se adequam não se adaptam de jeito nenhum à Academia, e isso sempre com os meus professores. E uma coisa que eu adoto pro meu curso é que eu não tenho problema com meus professores, eu só tenho professores que estão extremamente alinhados comigo. Os que têm problemas, eles trabalham comigo um semestre, não trabalham mais. Todos os meus companheiros de curso, são extremamente alinhados ao meu discurso, se tiver algum problema de interpretação das minhas orientações eu substituo, não vou ter problema com docente.

Pergunta 2.4: Voltando sobre a questão dos saberes que são necessários à avaliação no ensino superior e da própria prática pedagógica dos professores do Ensino Superior, há uma interferência no processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

Com certeza sim professora, porque a vivência fora dos muros da Instituição, ela vem para dentro da Instituição. Por mais que tenhamos regras, normas, conceitos que sejam aplicados ao curso, mas essas vivências ou esses conhecimentos externos eles interferem na dinâmica da Instituição, principalmente no curso de Administração eu lido com cadeiras que são contemporâneas, são atualidades que aconteceram cinco minutos atrás. Antes do professor, antes de sair de casa, antes de sair do trabalho abre a Internet e ele captou uma notícia que aconteceu uma hora atrás na China e que terá impacto direto amanhã na Bolsa de Valores do Brasil, estas notícias que estão fora da Instituição, fora dos muros, ou fora da dinâmica no Campus, elas interferem nesses conhecimentos, nessas expertises. Excelente que isso venha para dentro da escola. Para você ter uma idéia eu chego às onze horas, tomo banho, janto e eu fico entre meia noite e duas horas da manhã ainda estou assistindo os jornais internacionais porque eu tenho a obrigação de, no dia seguinte, se estiver na Instituição, de ter informação mais próxima do agora porque durante o dia eu não tenho tempo de ler jornal, de estar na Internet vendo isso, eu tenho outras atividades. Mas, e com certeza meus professores estão muito antenados com isso, obviamente. Não os professores de Filosofia, Psicologia, Sociologia que não são cadeiras básicas do curso, mas voltadas muito para a transmissão do teórico, do antigo que formou essa ciência, que formou esse conhecimento, mas no curso de Administração tenho cadeiras que se o professor não estiver “antelado” ele não serve para o curso.

Pergunta 2.5:

Essas disciplinas que não são específicas do Curso de Administração, elas têm relevância em relação à aprendizagem do aluno?

Resposta:

Com certeza, porque elas agregam a contemporaneidade ao curso e não só a formação teórica, que não estamos discutindo a eficiência, ou excelência, ou a necessidade. É imperativo esse conhecimento da formação básica, porém no mundo atual, a formação básica, não está mais no nível acima da formação específica ou da formação atual. Está no mesmo nível e acredito que num futuro muito próximo, esse conhecimento específico estará se sobrepondo ao conhecimento teórico. Terá ainda os alunos que têm interesse em adquirir esse conhecimento teórico, faz parte da formação do caráter, do comportamento, das ideologias, de uma série de coisas dos seres humanos. Tem pessoas que têm um carinho muito especial por essa área, mas depois com a globalização, mais uma vez com a Internet, facebook e, essas redes sociais, essa necessidade específica, esse conhecimento específico está contando, ou contará muito mais do que o conhecimento teórico por conta da velocidade da informação e a teoria. Os pensadores, os cientistas não acompanham essa velocidade da informação. A teoria está vindo sempre atrás da informação, quando num passado bem próximo ela estava na frente e a informação, ela acompanhava a teoria. Hoje é o inverso e, muitas vezes, é muito mais rápida do que no século passado, essa teoria terá evoluído para justificar as transformações que acontecem hoje.

Provocação:

O senhor falou que fica até duas horas da manhã assistindo noticiários internacionais para trazer essas notícias para os seus alunos. Isso não poderia ser considerado uma prática pedagógica? Com certeza sim. Dentro do momento atual sim. Então, de repente o senhor tem conhecimentos pedagógicos. Olha aí, você descobriu que eu tenho conhecimento que eu não sabia. Muito obrigado. É porque essa preocupação com a atualidade, essa preocupação em trazer para os alunos o que está acontecendo e isso associado ao

conteúdo, isso se trata da questão da teoria atrelada à prática, então o senhor pratica justamente o que se propõe: a prática atrelada à teoria e a teoria atrelada à prática, porque a teoria sozinha não é nada e a prática por si só não significa nada. Tem que ter uma fundamentação teórica para explicar o que aconteceu. O senhor está de parabéns.

Q 3. Formação contínua

Pergunta 3:

Qual a importância da formação contínua para o exercício da prática avaliativa dos professores do Ensino Superior?

Resposta:

Imperativo. Se for com uma palavra só é imperativo.

Justifique:

Nessa dinâmica do mundo atual não existe a menor possibilidade de o professor estar em sala de aula e não ter uma formação continuada ou uma atualização dos seus conhecimentos. Eu não digo esse conhecimento da Internet porque esse conhecimento da Internet é extremamente perigoso, porque você tem que ter a sensibilidade de identificar o que está ali, o que merece crédito, ou foi jogado ali por algum maluco que não tem nenhum compromisso com a informação. Por isso é que o perigo existe com a velocidade dessa formação na Internet. Tem que ter uma concepção muito clara do que você quer no momento em que você tem acesso à Internet para buscar informação, corre o risco de estar transmitindo informações errôneas. O professor que não se atualiza na sua área de expertises e em áreas afins que ele tem interesse, esse professor, por curto, curtíssimo prazo ele estará fora do mercado, da docência do Ensino Superior por uma exigência não só do coordenador, não só das regras e das normas da Instituição de Ensino, mas uma exigência do próprio aluno.

Pergunta 3.1:

Que sugestões o senhor daria para que essa formação atendesse essas necessidades? Essa formação contínua atendesse essas necessidades? Como seria a dinâmica dessa formação?

Resposta:

Essa talvez tenha sido a pergunta mais capciosa até agora, porque mesmo os que estão professores eles têm outras atividades durante o dia e não existe tempo para estar com essa atualização. É mais ou menos assim: é um cachorro correndo atrás do rabo o tempo inteiro, porque eu tenho que me capacitar senão eu sou excluído e eu não tenho tempo para me capacitar. Eu tenho que me virar criar dias de vinte e cinco horas (25), de vinte e seis horas (26) porque eu tenho que dedicar duas horas com a leitura, ou para ir a um curso, assistir palestras, congresso, seminário fora da Instituição para ir acumulando informações atuais. Não digo nem conhecimento nesse momento porque são informações atuais. Esse conhecimento vai se formar ao longo dessas informações, mas essas informações, elas são de extrema necessidade até porque nós aprendemos logo no início da academia que um dos pilares, uma obrigação de ensinar o conhecimento crítico, porque só tem pensamento crítico ouvindo opiniões diversas, porque vai ouvir e vai formar o seu conhecimento a sua opinião. Leu um autor e não agrega a outro, eu gosto muito de agregar autores divergentes do meu modo de pensar, mesmo que no meio do livro eu o jogue na gaveta porque não quero mais ler, porque diverge muito, mas nem por isso deixa de ser de extrema importância porque, às vezes, lendo ou ouvindo palestras que tratam dos mesmos assuntos que eu gosto, e às vezes que tem uma visão diferente da minha na maioria das vezes me mostram em determinadas situações, que tenho uma visão míope e tendo assim, a tranquilidade de assumir a minha versão, visão míope. Estava olhando com uma visão de 360°, não com

como uma visão holística específica daquilo que acredito ser a verdade. Coloco o que acontece comigo, acontece com você, acontece com os nossos colegas que precisam, de vez por outra a gente conversar com alguém que tem uma opinião que ela está totalmente fora do contexto. Era a verdade pouco tempo atrás, mas não é mais a verdade porque aquela pessoa não segue se informando, lendo e assistindo, ouvindo opiniões diferentes sobre aquele assunto. Leu e achou que era verdade, replica aquela verdade para outros, só que foi uma verdade, não é mais. Tudo mais uma vez por conta da dinâmica que em breve vai nos matar a todos, por essa velocidade, essa exigência do mercado, não só mercado, educação, o mercado em geral, do mundo em geral. Isso é exigência de que nós estejamos sempre atualizados, a cada segundo ela nos deixa num nível de stress tamanho que, não sou filósofo, não filósofo não, não psicólogo, não sou terapeuta, mas acredito que o corpo humano está além do seu limite há muito tempo já, por conta dessa exigência... por conta dessa velocidade da informação.

Pergunta 3.2:

Em relação aos alunos. Essa formação contínua também é importante para os alunos?

Resposta:

É, mas eu tenho uma opinião muito própria e é bom que ela conste sobre isso. Talvez esteja totalmente errada, totalmente fora do contexto, mas a nossa geração, a minha e a sua professora nos fomos educados a: professor entrar em sala de aula, se levantar; antes de assistir a aula, ou rezar quem está em Instituição Religiosa, ou na Instituição Pública você cantar o Hino Nacional, da Independência. Tudo isso você tinha que saber. Pai e mãe você tinha que dar a bênção; freira no meio da rua, padre, delegado tudo isso era respeitado. Policial era altamente respeitado. Esses valores se perderam na geração que nós estamos recebendo na Instituição. A nossa geração era a geração do conflito, a minha e a sua porque os nossos pais nos passaram valores perfeitamente aplicáveis no mundo atual. Porém, ao longo de algumas décadas esses valores se perderam, perderam o sentido e o que acontece na Instituição de Ensino de Terceiro Grau, quando os alunos deveriam chegar com a mente mais adulta, mais preparada, mais ciente das suas obrigações e dos seus deveres, cientes da distância que separa aluno do professor, porque aluno não é igual ao professor. O professor está num nível hierárquico, no nível do conhecimento, numa função que ele está acima do nível do aluno, por isso merece respeito. Esses valores, eles não vêm para a Academia. Eles não vêm junto com o aluno, é aqui que nós temos que fazer esse trabalho que deveria ter sido feito no Ensino Básico e no Ensino Médio. Nós estamos fazendo na Academia e o efeito dele é próximo de zero, mesmo ao longo dos quatro anos de Academia é próximo de zero e, isso interfere no aprendizado do aluno de forma brutal, porque eu não estou defendendo aqui a ditadura, eu não estou defendendo a opressão, não estou defendendo a palmatória. Nada disso, estou defendendo o respeito e o limite que fazem parte e deverão sempre fazer parte da raça humana. O ser humano, ele não pode viver sem limite e essa geração que estamos recebendo na Instituição, ao longo das duas últimas décadas, não tem limite dentro da Instituição de Terceiro Grau, com um agravante: o aluno, ele não pode ser repreendido publicamente porque isso é constrangimento amparado por Leis dentro do Brasil, então você fica num impasse, o professor quer colocar limite no aluno e para colocar limite você tem que impor, tem que impostar sua voz, tem que falar em público com esse aluno para que ele se coloque no lugar de aluno que é a função dele aqui. Quando você faz isso publicamente é constrangimento, então você fica numa sinuca de bico, porque você tem compromisso social, você tem um compromisso ético com você mesmo, compromisso moral com a sociedade que é preparar esses alunos para o futuro e você têm o costume da família que se deteriorou ao longo das décadas que trouxe para dentro da Instituição de Ensino. Traz e vai trazer ainda por algum tempo essas mazelas dessa geração, desses alunos que não têm limites. No futuro, não sou futurólogo, mas acredito que a geração, não desses alunos que estão na Academia, a próxima geração estará num nível diferente porque os conhecimentos filosóficos, psicológicos, sociológicos,

antropológicos que fundamentaram, é assim que eu penso. Eu não tenho conhecimento nessa área, mas essa própria geração que é uma, é um contraponto, a atitude deles é que geram em conversas com os meus alunos, eu enxergo que eles já estão se conscientizando de que eles estão acima do limite. Eles estão fora do contexto, aquelas determinadas atitudes, elas não são boas, nem para eles, nem para as pessoas que os estão cercando. Então, essa consciência vai levar muito tempo porque eu e você, nós fomos muito oprimidos, nossa geração. Amo meu pai e a minha mãe. Apanhei pra caramba, por isso virei gente. Não tinha trauma, psicólogo, nada disso, era tal e qual faz errado, castigo. E aprendi, não tenho raiva disso, não tenho nenhum trauma na minha vida. Agora, ao longo do tempo, a cultura foi não bater, conversar, discutir, sentar, olho no olho. O carinho eu não aprendi, tenho dois filhos, um de 23 e uma de 26 anos e não tratei meus filhos assim e nunca bati, mas fui de botar de castigo. Eu tirava os benefícios que eu podia proporcionar como punição por não ter feito as coisas da maneira que eu queria, porque desde criança você tem que ter limite. Eu sei que meus filhos me amam e eles sabem até hoje o meu limite. Eles sabem até onde vão, eu não preciso bater neles. Agora, nossa geração, nós, eu acho que, não é que eu seja perfeito, cometi vários erros com meus filhos claro, óbvio, mas a nossa geração foi a que mais errou, a minha e a sua professora, porque nós liberalizamos demais, porque nós fomos oprimidos demais, nós não podíamos nada, mas deixamos que nossos filhos pudessem tudo e aí geramos esse tipo de problema para o aluno, o aluno não, o jovem sem limite, porque esses meninos que nós estamos recebendo aqui eles são os filhos dos nossos filhos que estão chegando aqui. Por isso que tenho que formar a consciência deles, mesmo com Lei de constrangimento, tem outros termos que estão falhando aqui agora, mas mesmo com essas Leis e, que são reflexos de momentos anteriores de extrema opressão, é o excesso, é o oposto desse momento, não sei se o excesso de Lei com esse flexibilismo, a liberdade de expressão, a liberdade de comportamento, você fala o que quer na hora que você quer. Eu acho que isso não pode. O ser humano não pode ser assim. Ele tem que ter limite.

Pergunta 3.3:

Isso significa que a Instituição, ela também tem um papel social?

Resposta:

Com certeza, mais do que nunca, e principalmente a Instituição privada porque a Instituição pública há preocupação com o comportamento, ele não é essa preocupação não é tão premente quanto é na Instituição privada porque o nosso conflito aqui é grande, muito mais, porque o aluno não vai na casa dele, de minha boca e da sua: “eu estou pagando, quem paga sou eu e você faz o que eu quero”. Lembra que foi assim que educamos nossos filhos? E aí isso vem para dentro da Instituição de Ensino privado e aqui o aluno, pelo menos no curso de Administração da IES, o meu aluno não é meu cliente, ele é meu aluno e tem que se comportar como meu aluno. Caso contrário, ele junte a bolsinha e vá para outra Instituição onde ele é cliente, aqui ele é aluno.

Pergunta 3.4:

Como é que a gente poderia estar, os professores estarem trabalhando na Academia esse lado social, esse lado da formação familiar, esse lado dos valores? O professor do Ensino Superior tem como estar trabalhando isso junto aos alunos.

Resposta:

Na maioria das cadeiras, na maioria das disciplinas, não no curso de Administração professora. No curso de Letras é diferente, eu não sou, não conheço, mas com certeza imagino que tenham outras ferramentas que eu não exijo no curso de Administração. No curso de Administração não tenho como moldar esses valores familiares, mas tenho como colocar e impor valores profissionais que corrigem um pouco esse desvio da educação

familiar, do excesso de liberdade familiar, mas eu só consigo colocar limites no comportamento desse profissional, futuro administrador. Acredito que ao longo do tempo ele permaneça dentro da Instituição, nós conseguimos moldar boa parte desses desvios, se eu posso chamar de desvio de conduta, ou desvio de comportamento que eles chegam na Instituição de Ensino, o restante o mercado vai cobrar dele e vai obrigá-lo a se adaptar à regra, porque no seio familiar o tratamento é, sempre foi e sempre será de amor, de carinho e de perdão. No âmbito profissional não existe o perdão e não existe o carinho, existem metas e compromisso. Atingidos, o indivíduo permanece. Não atingidos, o indivíduo é descartado. É essa a dinâmica do mercado atual.

Pergunta 3.5:

Em relação aos valores e avaliação e todo esse contexto educacional, não somente na parte pedagógica, mas no contexto educacional como um todo, se a gente conseguir trabalhar com o aluno de uma forma que ele se sinta cidadão com competências e habilidades, que a partir desse conhecimento que ele vai adquirindo, dessas concepções, dessa redescoberta dos valores, ele tem condições de chegar a ser um transformador da sociedade?

Resposta:

Eu tenho que ter fé nisso, senão não vale a pena nada do que eu faço. Eu tenho que ter esperança que isso se multiplique lá fora. Eu tenho retorno, feedback de uma parte de meus alunos, da atuação deles no mercado, fora da Instituição e esse retorno, essas informações que eu recebo são muito prazerosas para mim porque são reflexos daquilo que transmitiu para ele durante o período que ele esteve conosco. Como professor eu tenho que acreditar que o que eu faço terá um reflexo, terá um impacto no social, terá um impacto cultural e também um impacto social que seja capaz de modificar a sociedade ou aprimorar a sociedade, senão eu deixo de ser professor, de acreditar nisso todo santo dia. Tem alguns dias que eu fico extremamente feliz porque o meu termômetro são os dois primeiros períodos. Recebo os aborrecentes, sem limites e que acham que eu sou “coleguinha” de turma deles de bater bola. Eu tenho que ter conseguido, com raríssimas exceções, mas tenho conseguido ao longo desses seis anos alguns exemplos de alunos totalmente fora do contexto da Academia e que entre terceiro período, segundo, terceiro período já estão em classe com outro tipo de discurso e isso no fim do semestre, mas por quê? Quando ele chega que tenha a infelicidade ou felicidade de bater de frente comigo, que eu ponho limite para ele naquele momento para ele é um desconforto, mas ao longo do semestre ele vai vendo que a maneira dele se comportar e se dirigir a mim e à Instituição de Ensino é outro que até não é o que ele trata dentro da família, não estou desmerecendo a educação familiar. Eu estou dizendo que eu sou culpado, você é culpada e todos da nossa geração. Então aquela educação familiar disvirtualizada da realidade, ele sabe que dentro da Academia ela não vai se aplicar e aí eu tenho exemplos que são extremamente prazerosos: é uns que vêm conversar comigo, discutir assuntos, visitas a Instituições fora da faculdade, seminários que ele foi assistir o que discutiu o que ouviu, o que observou lá, isso é o que eu acho um momento prazeroso. No início do curso isso não existe. São aborrecentes sem limites.

Q 4. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Pergunta 4:

O senhor gostaria de fazer algum comentário, tem mais informações sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior? Tem alguma proposta que o senhor poderia estar colocando, como essa avaliação poderia estar acontecendo de certa forma que os alunos não ficassem mais angustiados no momento de uma avaliação, não houvesse alunos que até simulam uma doença, uma dor de cabeça, uma enxaqueca, porque sente pavor daquele

momento, daquele processo de avaliação? Por que será que isso acontece? Como o senhor vê essa situação?

Resposta:

Vou chegar à sua resposta, mas, por exemplo, se hoje, agora nesse momento a professora Madge tem alguns alunos no auditório, no mínimo 500 (quinhentos) alunos esperam para uma palestra sobre Economia que é um ponto da minha área de expertise, eu levanto daqui e vou lá, faço isso tranquilamente, mas se for daqui a dois dias meu nível de stress é diferente. Eu acho que isso faz parte do ser humano, porque você quer ser o mesmo que o adolescente, que eu falo que não tem limite, mesmo ele quer fazer o melhor, o inconsciente dele quer fazer o melhor, porque faz parte do ser humano, ele quer brilhar numa sociedade, ele quer se destacar numa sociedade. Alguns se destacam pelo lado negativo. Mas a boa parte tende a se destacar pelo lado positivo. Agora, esse aluno que está entrando aqui, ele ainda não sabe o que quer: se quer fazer parte da “galera”, da “tropa” dele ou se quer fazer parte dos alunos que vão pesquisar, vão estudar, vão ser líderes de classe, vão ser monitores e evoluir. Eles ainda não sabem. Agora, quanto à participação dos professores, essa tensão, eu acho que isso faz parte, eu acho que é necessário. Mais uma vez eu digo isso que eu estou falando é a realidade. O mundo fora dos muros da Academia é meta compromisso. Se você não for o melhor hoje, outro será melhor e vai suplantá-lo e você será excluído. Enquanto nós estivermos nessa loucura desenfreada, e o ser humano tem a cada momento ser competitivo, cada momento ele tem que ser o melhor do que foi antes. Enquanto estivermos nesse nível de stress tem que ser passado para o aluno porque ele tem que ir se acostumando com isso, senão ele não vai se adaptar ao mundo profissional, porque o mundo lá fora é “cão”. Você tem que ser melhor do que foi ontem. Agora, também concordo é, eu não estou fazendo nenhuma previsão de futuro, mas acho que nos próximos anos ou décadas essa pressão sobre o ser humano, ela tende a diminuir, porque eu acho, eu acredito que nós estamos no nosso limite. Eu acho que ao longo do tempo, dos anos ou décadas isso vai mudar um pouco, até porque eu também acredito que mesmo sendo contemporâneo, adorar a tecnologia, adorar as relações internacionais, dinâmica do comércio exterior, mesmo gostando de tudo isso e sendo um do maior defensor dessa área, eu acho que essa correria tende a acabar parar um pouco. Hoje você tal item que amanhã lança outro melhor e aí o seu conhecimento tem que evoluir para acompanhar aquele produto que chegou novo. Isso vai chegar o tempo que vai saturar a mim e a você. Por exemplo, hoje eu não troco o meu celular mais a cada seis meses, eu troco a cada três anos. Quando ele me quebra jogo fora e compro outro, mas no início eu consumia muito mais, um a cada semestre, então isso foi uma modificação. O jovem de hoje também é assim. Quanto a esse nível de stress, esse aluno tem que aprender que tem tempo e prazo para cumprir as tarefas dele, principalmente a prova. Eu uso na minha sala: faltam dez minutos; faltam cinco minutos, porque eu tenho que capacitar meus alunos porque ele tem que passar um relatório para o diretor daqui à 6h30min, não é sete e meia às oito e meia. Então se ele está às 6h, ele tem trinta minutos para finalizar o relatório e entregar, porque às 7h, às 6h31min ele está fora do prazo dele. Então, esse nível de stress faz parte. Porém, eu acho que, continuamente, esse nível de stress não faz bem para ninguém. Nem para os nossos alunos, nem para mim, para você, para ninguém e, há uma saturação. Agora, acredito muito na Avaliação Continuada, porém eu não vou negar o meu discurso inicial e acredito que ainda estou crente na avaliação escrita ainda como forma de avaliação e avaliação é uma ferramenta apta para conhecer. Ainda dentro da avaliação escrita ainda será uma forma, por muito tempo ainda de medir o nível de conhecimento dos alunos, agora acho que a Avaliação Continuada, ela é perfeita junto com a avaliação escrita e a gente não pode dispensar isso ainda.

Ok professor. Agradeço a sua colaboração e formo o compromisso de assim que a Dissertação for definida e defendida o senhor verá o resultado e a sua contribuição.

Estou torcendo para tomar um uísque de 12 anos com você para comemorar.

Se Deus quiser a gente chega lá.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013.

ANEXO V



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Coordenador:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de capacitação contínua e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Coordenador do Curso de Letras da IES “B”.

- Idade – 36 anos
- Género - masculino
- Tempo de formação – 09 anos
- Tempo de função – 12 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2.1:

Professor, boa tarde. Boa tarde professora.

Expresse as suas concepções sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior.

Resposta:

Nós temos diversas formas de avaliação, dentro de uma perspectiva não mais tecnicista. Avaliação envolvendo o aprendizado em relação ao aluno ter uma formação humana, uma formação ética e, claro, os preceitos de cada curso, no meu caso, direcionado ao Curso de Letras, dentro de estratégias metodológicas e didáticas, mas que, realmente, coloque para esse aluno, essa aluna, uma realidade prática, uma realidade de envolvimento e da atuação dentro do campo social, em que realmente se sinta um instrumento, enquanto profissional de mudança, vinculado, claro, no meu caso, no nosso caso, à educação. Então, dentro dos méritos, além das estratégias diversas, acho que não caberia, talvez, aqui dizer, mas que essas avaliações façam da formação do aluno, em claras cadeiras, faça dele uma realidade realmente de atuação prática, uma relação de uma atuação de mudança, enquanto educador, educadora, professor, professora.

Pergunta 2.2:

Os professores do curso, o qual o senhor é coordenador, eles têm um perfil que atenda essas concepções de avaliação?

Resposta:

Nós temos sempre nas discussões em reuniões além da formação que muitos estão passando, a titulação e da formação de todos, vinculadas de alguma forma, senão à Letras, mas Letras na pluralidade da formação do Curso de Letras, tanto na área de Linguística, das Línguas, das cadeiras ligadas à Metodologia e Didática e nas Literaturas, por exemplo. Temos, também, professores que entram com a parte da Psicopedagogia, com a parte da Sociologia, de Filosofia e acreditamos que, pela bagagem e pelo que sempre nos colocamos em prática nas reuniões, esses professores estão antenados com o que se pede no mercado, o que se pede em uma avaliação vinculada, quer a um consenso, quer a uma aplicabilidade de oficinas, quer em uma comunicação em participação de eventos que esses alunos, perdão, que esses professores estejam realmente capacitados e vinculados à atualidade do que se pede na educação da modernidade.

Q3. Conhecimentos acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1:

Discorra sobre os saberes necessários da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e da prática pedagógica dos professores do Ensino Superior durante o processo da aprendizagem.

Resposta:

Além da estrutura física, para criar um ambiente saudável, um ambiente salutar, cada vez mais, para a prática docente, aliado, claro, aos recursos midiáticos, quaisquer que sejam esses recursos, nós temos que primeiro ver o potencial do ser humano, do professor, da professora, em que ele se sinta inserido, em que se sinta capacitado, não mais só naquela aula arcaica e eu utilizo a palavra arcaica no passado e não tradicional porque a visão tradicional, ela não deve ser má aplicada, ou má interpretada como no passado porque nós somos ainda dentro de uma visão tradicional, então a tradição se aplica, ainda, dentro da sala de aula, ainda dentro daquela dinâmica, por que não, do quadro e da aula oral, mas que esse professor consiga e que essa professora consiga transformar, junto com os outros meios, outras mídias, com outras habilidades, uma aula extremamente rica, uma aula extremamente dinâmica e que envolva, realmente, o aluno para que não fique maçante, não fique tecnicista, que não fique desmotivadora. Diante de um público cada vez mais atuante e jovem e, principalmente, os nossos que procuram, e aqui eu generalizo, que procuram o Curso de Letras, a Licenciatura dentro de uma visão macro, porque não é só formar para estar em sala de aula, é formar para atuar em outras áreas do mercado, também com a formação que o Curso de Letras dá muito plural. Que esses alunos se sintam realmente sujeitos atuantes. Então, o processo avaliativo e o processo metodológico didático ele tem que refletir isso, porque senão seria uma contradição e isso nós estamos acompanhando dentro das experiências, não só do “bate bola” com o aluno, mas também através de levantamento que vamos, dentro da ética, claro, tendo um feedback de como está esse professor em sala de aula, como é que ele está atuando, se está funcionando, por que não está. Então, há sempre uma parceria nesse sentido. É um grupo pequeno, mas é um grupo extremamente coeso.

Pergunta 3.2:

Então, a parte pedagógica não apresenta nenhuma lacuna, nenhum déficit em relação à atividade docente?

Resposta:

Perfeição a gente sabe que não existe e da parte do aluno, claro, há o que é normal, digo dentro de uma diversidade de profissionais, aqui e ali, alguns ajustes a serem feitos. Nós temos na casa, e não cito nomes, que vêm de outra formação, também, e chegar a esse profissional, a essa profissional e, de forma ética, tocá-lo e estimulá-lo, claro que não é um trabalho da noite para o dia, mas a gente procura sondar e saber o que deve ser melhorado; por que essa aula está sendo extremamente teórica e, de repente, o aluno está sentindo um

turbilhão de conceitos que não vão fazer disso, desses conceitos realidade; intervenção; realidade dentro de uma realidade hipotética do público alvo, qualquer que seja esse público, mas, principalmente, dentro do espaço curricular de uma escola, que é o ponto inicial, acredito de intervenção do aluno quando ele sai do Curso de Letras, quer no Estado, quer no particular, quer em um curso de línguas. Então se não há ou quando não há essa perfeição pedagógica a gente procura sanar, mas há aqui e ali alguns casos.

Q4. Conhecimentos acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 4.1:

Qual a importância da formação contínua para o exercício da prática avaliativa e no processo de ensino aprendizagem no Ensino Superior?

Resposta:

Total. Mas, na nossa prática essa formação ela, por “n” situações não está acontecendo e quando acontece, aconteceu entre nós, entre trocas, participação em determinados eventos, mas isso é uma busca nossa, uma luta nossa não há oficinas, não estão ocorrendo realmente intervenções vinculadas a esse profissional. Quando há, é algo fechado, pensado pelo grupo, mas não intervenção externa, que deveria ser o ideal, por quê? A questão do tempo, de espaço, profissional que está em outras atuações, talvez ainda o sistema não veja isso como necessidade já que ele está na prática precisa ser exigida diariamente. Então, a gente não tem formação do sistema para nós, mas temos de nós para nós mesmos no sentido da participação em vários eventos, em várias outras formações do profissional buscar o doutoramento, o próprio mestrado, para que ele se sinta qualificado, para que ele procure novos horizontes também. Então, isso é uma das lacunas que há entre o sistema e o nosso curso.

Pergunta 4.2:

Essa formação, ela não é oferecida pela própria Instituição?

Resposta:

Não.

Pergunta 4.3:

Porque existe uma exigência do MEC, inclusive, que pelo menos haja duas capacitações por ano, uma no início e uma no meio do ano, ou uma no início e uma no final do ano. A faculdade não oferece essa formação Institucional?

Resposta:

No atual momento, eu estou desde 2007 e na coordenação desde 2011, nós não temos isso. Nós temos repito, intervenções por buscas nossas em outras áreas. Nós buscamos as capacitações, até o presente momento não, não foram ofertadas, ou quando houve foi um determinado momento, num curso específico, mas algo muito solto ainda.

Pergunta 4.4:

Essa investigação está acontecendo em uma das IES. É interessante as formações acontecem. Não são formações, vamos dizer de grande porte, mas são momentos que procuram atingir uma determinada temática ou situação que está preocupando a ausência de aprendizagem, até dificuldade de construção de conhecimento. Então foca-se uma preocupação e existe uma formação para que isso seja sanado.

Resposta:

No curso de Letras nós não temos e quando tivemos, digamos, mas é de repente, alguém que vai falar uma hora sobre LIBRAS, mas dentro da minha visão de formação isso não é capacitação. A formação parte do pressuposto, eu digo isso enquanto formador que fui de um acompanhamento, não só de temporário, mas um acompanhamento, inclusive com outros momentos para que se tenham feedback e, se foi discutido, aplicado, vivenciado durante um turno, se realmente foi colocado em prática. Se isso não há, torna-se uma palestra, uma oficina, muitas coisas pontuais. Na minha visão isso não é formação e não vem acontecendo ou quando tem acontecido é pelo Curso de Letras, buscar com empenho dos profissionais. Nós temos essa oportunidade. Talvez se fossem oferecidas algumas, tenha sido em horários, e aqui eu não incluo somente o Curso de Letras, mas para a Instituição como um todo horário talvez inviável ou temas macros, temas não determinantes para o que nós precisamos urgentemente.

Q5. Importância do professor no processo de ensino e aprendizagem:

Pergunta 5.1:

Qual o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem no ensino superior?

Resposta:

Estamos vivendo uma crise. A crise das Licenciaturas como um todo, onde se inclui Letras e se inclui Letras de forma, com todo respeito às demais formações, de forma fundamental, porque sem esse curso, sem o perfil desse curso, a própria figura do professor, ou do educador, dependendo da linha que se trabalha, ela está fadada a morrer, isso é uma realidade. Então, o papel do professor não é e nunca será substituído por um vídeo, por Data Show ou qualquer coisa que o valha. Isso é uma tecnologia que sempre houve, é uma ferramenta e não substitui o humano. Nesse sentido, o que não quer dizer que o humano não possa utilizar-se dessas ferramentas para chegar ao aluno. O papel do professor, lidando com o humano nas intempéries do humano, cada vez mais as empresas, inclusive as empresas dentro de outra visão sabem que a relação humana dentro de uma empresa é fundamental, é um dos pilares. Na educação, esse pilar que é básico, ele está fragilizado. Acredito muito que o profissional aqui defende minha seara, esse profissional deve, cada vez mais, não só economicamente, para não cair no discurso de sempre, mas no sentido da abrangência do potencial que ele tem, também em sala de aula, principalmente no Curso Superior, ele tem que respeitado valorizado, mas formado, melhorado e ampliar sua visão. O aluno chega ao Curso de Letras com a visão limitada e sai com uma visão, mais do que tecnicista, muito mais do que um orientador, no sentido estrito da palavra. Ser professor vinculado ao Curso de Letras, Pedagogia ou áreas afins é ser diferenciado porque vai lidar com o conhecimento, mas esse conhecimento tornando o humano um ser via conhecimento, via essência, diferenciado porque vai lidar com todas as relações que você imaginar. É por isso que o curso é tão rico, que transita com a Filosofia, com as Artes, com a língua, com a História, com a Literatura dentro de uma visão mais estrita com a Arte. Nós estamos falando de um curso riquíssimo e que esse professor, só do Curso de Letras, ele vai ter esse potencial. Nos outros ele pode ter uma margem, mas isso só o Curso de Letras, só o professor, só a professora tem, até que me provem o contrário.

Pergunta 5.2:

Por que será que os cursos de Licenciatura estão passando por essa crise?

Resposta:

Talvez, uma obviedade ou uma bobagem não se sabe, mas cursos que sempre mantiveram, historicamente na visão do Brasil, potencial eles se abriram cada vez mais pela visão mercadológica instantânea, do retorno rápido: Direito, Engenharia que voltou dentro das áreas de Engenharia, cursos técnicos que estão voltando. A Licenciatura que é quem forma todos esses profissionais na sua base, do pedagogo, da professora de base da criança até o Pós DOC, o professor dentro da visão do Brasil ele não tem retorno salarial, não tem as

áreas de abrangência. Eu acredito em que diante dessa realidade todas as Licenciaturas, e muitas inclusive, estão sumindo como é o caso da Geografia, da Física, que é extremamente preocupante e contraditório porque qual é a área técnica ou a própria engenharia que não precise de um professor de Física? O mercado voltando a uma visão da década de 70, negativamente falando, excluindo áreas que vão lidar mais com o conhecimento humano. A gente vive essa contramão. Nós já tivemos Filosofia sendo, em determinados cursos que é a mãe de todas as ciências. Preocupa-me e acredito que essa visão instantânea e virtual negativa termina de certa forma, valorizando muitos cursos com todas as suas qualidades e as necessidades, mas excluindo os outros cursos que são formadores de qualquer curso que tenha de uma Teologia a um curso de Medicina, a Enfermagem, Administração. Cada vez mais, ler, interpretar dentro da pluralidade que é isso, é necessário para qualquer ser humano, ainda mais como profissional. Então, as Licenciaturas e, principalmente, as de relação humana elas dão esse potencial, elas dão essa visão para não cair num caminho arcaico, aqui cabe à palavra, fechado dentro de verdades teóricas ou conceituais, esquecendo que a relação é humana acima de tudo. A relação é de um filtro de uma Dialética e essa Dialética não é construída sobre verdades históricas necessariamente, mas fadadas a cair ou voltar. Isso é construído infinitamente e o professor e as Licenciaturas elas não podem dar essa visão tão de contramão da modernidade, elas são modernas porque sempre foram modernas.

Pergunta 5.3:

Professor, o que o senhor sugere, de modo mais ousado, desafiador para que se resolva ou se tentar melhorar um pouco a situação das Licenciaturas?

Resposta:

Falarei de forma bem abrangente e por que não dizer, também, de certa forma hipotética. Longe de mim, aqui querer dar solução, mas fazer a minha parte tem obrigação enquanto professor que atua e já atuou em diversas realidades. Realidade de colégio de ensino do Estado e, se melhorou ainda precisa melhorar e muito. Dentro da realidade das Instituições do Ensino Médio Particular e das realidades dentro de uma formação da Federal, das realidades particulares de Graduação, de Pós, fora as minhas outras intervenções. As Licenciaturas elas têm que sair de uma visão fechada do espaço da sala. A sala é um dos espaços que tem que estar ligado à outra realidade. As intervenções do professor com o alunado e aí entram aula de campo, projeto, uma Instituição, qualquer que seja essa de intervenção para a sua realidade e, no nosso caso, aqui de Pernambuco “antenado” com as novidades mercadológicas, com as empresas que estão vindas, invadindo, novamente,

Pernambuco. Nós não estamos fora disso. A gente não se vê dentro, a gente vai estar fadada só a fazer um discurso de nós para nós mesmos, óbvio como estar acontecendo e sutilmente morrer. Proponho para as Licenciaturas, para as intervenções, principalmente às privadas, e agora eu falo do meu curso, do curso que eu optei por tentar fazer o diferencial, por serem Letras uma das minhas paixões porque senão não estaria nela. Uma intervenção rápida, instantânea e dizer que o profissional que atua com as línguas, tanto a Língua Inglesa, Espanhola na sua dimensão cada vez mais em toda a crise européia, profissional que atua com as Literaturas que, às vezes são excluídas por não serem compreendidas como uma visão de importância da arte para a formação do sujeito, do indivíduo, isso psicopedagogicamente, pedagogicamente e tecnicamente, é que esse profissional atue nos jornais, nas empresas, sendo um corretor, um participador, um revisor, que ele atue nos mercados editoriais, isso dentro do Curso de Letras. Que ele trabalhe com as línguas nas traduções, um mercado tão pequeno, tão difícil de entrar, mas extremamente retornável financeiramente. Que se sinta profissional e não instrumento do trabalhador no sentido de só cumpri-la aquela sua rotina desgastante, mas que ele vá para sala de aula, carregado de otimismo para estimular aquele jovem, aquela jovem que está ali para fazer disso um salto humano e profissional. Que esse profissional licenciado, na realidade das licenciaturas, ele se sinta realmente valorizado e claro, isso para não esquecer os órgãos federais que precisam, urgentemente, numa Nação que se diz modernas e que está na contramão porque não está valorizando a base de qualquer Nação: a educação. A saúde é necessária, a segurança também, etc. Mas, sem educação não se vai. A China não está por acaso englobando boa parte do mundo com toda dificuldade tão distante para nós da língua ou das línguas chinesas, mas eles chegaram, eles estão e a base chinesa assim como a japonesa nunca abriram mão da educação, nunca abriram mão da valorização do profissional. Isso eu não falo só financeiramente, mas o respeito que se tem. A gente vive um Brasil moderno, progressista, com investimentos, mas, a educação continua em último plano. Isso é extremamente contraditório, politicamente falando perverso, é perverso, pois um país que se diz moderno não valorizar a educação nem a sua criança, amanhã o futuro dessa Nação e muito menos o profissional, a profissional que, não só por amor, mas por amor também, precisa ter seu retorno, precisa ter sua família, precisa ter segurança, mas precisa ser e se sentir um profissional, precisa ser o instrumento de uma mudança em que o Brasil está mudando, mas ainda precisa acordar e a educação, sem dúvida, é o pé, a base dessa Nação.

Pergunta 5.4:

A última pergunta. Qual seria, ou quais seriam os instrumentos em que se pudesse ter um resultado mais concreto e menos dolorido no processo da avaliação da aprendizagem?

Resposta:

Não sei se até agora toquei em algum eixo das perguntas, vou tentar mais uma vez, acredito que tentar colaborar aqui com as perguntas. Essas questões das intervenções elas têm que ser pontuais, essas questões pontuais elas não podem esquecer que o próprio aluno, a família e o sistema educacional, ele está inserido numa base, então toda e qualquer mudança, ela não pode ser feita de uma hora para outra. O que a gente sente hoje é um “salto” para o que se dizem o que ser na verdade tecnologias com abordagens modernas, até que ponto? Porque essa modernidade amanhã, ela será também velha. Então, a gente tem que ter muito cuidado com os discursos e aqui, me permita à crítica, psicopedagógicos, não é uma crítica à Psicologia nem à Pedagogia, mas o discurso que leve a educação, na verdade sanar falsamente a ferida. A ferida está sangrando, então certas atitudes têm sido, aqui eu estou falando como professor dentro dos doze anos de atuação é pouco, mas são doze anos. Eu acredito e tenho muito medo de abraçar essas causas que amanhã são velhas. Então, porque eu digo isso? Porque não vamos esquecer que a língua é a base. Essa língua tão plural e cada vez mais crescente, politicamente, economicamente, socialmente falando de Língua Portuguesa, ela não vai ser de uma hora para outra, esquecido o modelo, essa visão, esquecido o padrão. Uma das coisas que eu me preocupo é essa questão do ensino na prática. Não é que a gramática, ela por si só seja suficiente. Ela precisa de uma reflexão, de uma atuação, de um corpo, esqueleto já existe, está lá nas normas, nas regras, precisa de um enxerto, de carne, da flexibilidade. O profissional tem que dialogar com essas duas vertentes dentro da formação, desde a base, o primeiro contato com os sons, com as cores, com as letras, com os signos, há o último contato que nunca se encerra lá nos saltos maiores, então uma vertente é essa, dentro da minha formação. A gramática como reflexão, como atuação no campo social. Cito Paulo Freire, claro e não coloco Paulo Freire na minha visão como equivocadamente interpretam, como uma solução, como uma receita. Paulo Freire é um filósofo da linguagem e, ele e outro claro, o cito por ser uma das grandes, não está fadado porque está lidando com o ser humano, está lidando com o funcionamento da língua, da alfabetização, do letramento também dentro de uma prática social e inclusiva, mais lógica, mas que faz o aluno pensar onde nela está inserida a gramática, está inserido o conceito, está inserida a teoria mais a língua viva. Então, algumas atitudes de certos órgãos são extremamente preocupantes, carregadas de preconceito, provavelmente por não serem formados em Letras têm essa visão torpe e essa visão externa. As outras áreas, como as línguas, hoje a gente sente cada

vez mais a necessidade do aluno do Curso de Letras sair formado por opção ou por realidades no mínimo, além da competência de sua língua nativa, cada vez mais no mercado, ainda Inglês, da Língua Inglesa, perdão, forte, mas já em contrapartida com outras línguas que estão chegando. É necessário que nós saíamos realmente, como propomos no curso dentre das suas variantes políglotas. Sabemos usar uma roupa e a roupa é a linguagem e eu vou me adequar dentro das variantes quando se insere, também, a língua externa, o Inglês, o Espanhol e porque não logo, logo o Mandarim ou outros que possam vir dentro da realidade das mudanças diacrônicas e anacrônicas, historicamente falando. As Literaturas, tanto da formação portuguesa, inglesa, americana, de Língua Inglesa americana para diferenciar da britânica, a brasileira, claro, identidade nossa, portuguesa de língua e, claro as vertentes que estão vindos de 80 para cá, no mínimo, historicamente de 60 para cá, cada vez mais presentes, tanto dos traços africanos, afrodescendentes, como também a própria Lei prevê isso, os estudos da cultura indígena, que, aliás, é a base, ou deveria ser a base paralela ao Latim dos nossos dialetos, das nossas línguas. Quando eu falo de Literatura, eu falo de língua também. Quando eu falo das Literaturas eu falo de uma informação intelectual, uma formação artística, de uma formação estimulante para esse aluno ter uma visão das coisas completamente diferentes, completamente diferenciadas e, como eu digo para os meus alunos: vocês saem daqui leitores distintos de outros níveis de leitores, produtores porque vocês saem daqui produtores e leitores dominando bem a língua e subvertendo-a a todo o universo da imaginação, da criação e pesquisadores. Vocês têm que ter, a partir desse tripé, ser leitor, leitora, escritor, escritora, pesquisador, pesquisadora. Vocês têm que sair daqui com, realmente, uma base diferenciada pra a atuação de mercado. Então, enquanto os cursos não tiverem essa formação, ou enquanto outras visões quebrarem essas formações vai ficar como está sendo, realmente difícil, porque o público chega com essa defasagem que já está na base, ou seja, o problema está na base e continuam se criando janelas, continuam se criando situações ético-raciais, se mal colocadas são tão exclusivas quanto, porque estão colocando guetos e não estão dando a base, e a minha crítica não é da cota, mas a maneira como está sendo feita. Não se muda a História criando, tapando o sol com a peneira, porque isso, mais tarde, vai gerar uma má qualidade profissional porque não tem base, simplesmente saíram de um esquecimento para serem jogados no meio de outro esquecimento. Então, essa é uma das feridas e as Licenciaturas estão passando fortemente por isso.

Pergunta 5.5:

Dentro dessa sua visão bem ampla, bem aberta, com “n” possibilidades. Uma visão que prioriza, de fato, o saber. Os professores, aos qual o senhor coordena, quando eles vão

concluir um processo de avaliação da aprendizagem, que instrumentos eles utilizam junto com o aluno para a verificação da aprendizagem. Houve ou não aprendizagem?

Resposta:

Pressupondo que isso eu disse no início da entrevista, pela qualificação, pela formação e a atualização dos nossos profissionais, não só pela titulação, mas também. Eles estão lançando mão de vários instrumentos. Quais? Nós trabalhamos e sentimos, não só na conversa com o aluno, mas através de avaliações que nós fazemos dentro de uma forma ética de apontar o que foi visto, se foi visto, se bate com a Ementa, é importante que a Ementa, do plano de aula junto com a Ementa, se realmente estão sendo vivenciadas, se há a partir das práticas, podem ser até as tradicionais, porque não mesmo uma prova aberta, uma prova subjetiva, uma prova avaliativa objetiva dentro do critério da realidade de um curso, de um ENADE, de uma avaliação que tem estratégias distintas da prova aberta, de uma questão de uma apresentação de um seminário, de uma questão de aula, do próprio aluno dar uma aula dentro dos planejamentos previamente construídos, de uma avaliação com auto-avaliação que requer uma maturidade, então, por exemplo, um aluno do sétimo/oitavo períodos que já têm uma bagagem, que já têm o perfil do curso, que já tem o perfil, inclusive, dos seus professores e afinidades, porque isso é importante também. As afinidades com o profissional e as afinidades com o quê ele trabalha. Que esse aluno tenha maturidade, também, de se autoavaliar dentro de critérios justos, de critérios objetivos, de critérios planejados para experiências externas. Projetos como, e aqui eu toco especificamente no curso que eu coordeno, Projeto Escola Aberta dentro de uma visão, de uma experiência das salas de aula, de uma comunidade, intervenção nas comunidades, reconhecimento das comunidades em que o aluno, também, faz parte da comunidade. Ele, agora, é um sujeito atuante, não passivo, mas ele agora tem a formação e vai lidar com essa realidade. Parceria com órgão como a UBE, em que nós levamos os alunos para a União Brasileira dos Escritores para que eles sejam comunicadores, palestrantes dentro de uma visão de um público, preparando-os já para uma realidade, mais tarde, de uma banca, de um congresso, de oficinas. Participação dos alunos, em concursos de várias áreas, como o prêmio Anair de Teodósio, que nós tivemos, inclusive, ano retrasado um aluno nosso com o prêmio nacional, aluno nosso como o segundo colocado por mérito e a atuação dele, mas, também, estamos junto como estivemos sempre. Participação em atividades internacionais, como é o caso da FLIPORTO e da Bienal, em que somos sujeitos atuantes, levando os alunos, ou seja, ali são experiências, são trocas, são intervenções que fazem desse aluno, mais uma vez, não só o sujeito que vai se expor, mas que vai expor a sua formação porque nós confiamos nesse aluno. Então, tudo isso entre outros critérios, acredito são formas bem

distintas de avaliação. E como é o feedback? De uma nota, de um conceito, isso é um signo, um exemplo, mas quando há esse retorno, quando há esse crescimento, quando a gente percebe que o aluno chegou com aquela visão limitada, e saiu do curso com a visão mais ampla, mais infinita e que se sente agora sujeito que sabe que vai fazer a diferença em sala de aula, que sabe que vai fazer a diferença de uma tradução, de uma revisão, nós temos, inclusive, a Revista da Instituição onde os alunos também publicam revista essa que está no 12^o ano com muito esforço. Nós temos, também, trabalhos em que os alunos, junto com a organização, junto com os professores organizadores, dentro da Metodologia do Ensino publicam também esses trabalhos. Vão a eventos externos em outros Estados representar a Instituição e o curso, ou seja, tudo isso para mim é uma forma de avaliação, é uma forma de retorno, é uma forma de participação de envolvimento e, repito dar uma nota ou conceito diante de tantas coisas, ainda que necessário, é mínimo porque a atuação, o envolvimento, o crescimento desse aluno fica extremamente transparente, extremamente visto. A gente percebe porque há o acompanhamento, como o nosso corpo é muito presente, eu acho que é um dos pontos forte das Instituições Particulares, nós temos um envolvimento mais próximo ao aluno, diferente e, eu falo das Federais como um todo, onde há um corpo, claro, mas termina não tendo realmente o olhar para aquele sujeito, para aquela menina, para aquele menino. Nas particulares, e nós fazemos a nossa parte com muita certeza, nós temos um perfil, nós sabemos que, aquele aluno ou aquela aluna, está com dificuldade, em que ponto nós vamos sondar porque temos uma transparência, temos um cuidado, temos uma relação extremamente humana, mesmo nas diferenças, e elas são necessárias, elas é parte da Dialética. Somos diferentes, mas tudo isso é também uma parte avaliativa. Nós temos acompanhamento Psicopedagógico que dá um suporte, de certa forma, com professores, sendo professores que também estão em sala de aula, ou seja, não é simplesmente uma recepção de um paciente, longe disso, não é clínica. A questão é eu transito pelos dois universos, então nós temos em lócus, durante o dia a dia da sala de aula, sabemos a realidade e depois recebemos esse aluno. A coordenação, e aqui eu me incluo, claro, nós também temos esse olhar. O papel do coordenador, extremamente complexo, como também os papéis dos professores, dos Psicólogos, dos Pedagogos é lidar com a relação. A gente tem que lidar com a relação administrativa, dentro das nossas obrigações burocráticas dentro do dia a dia, humana e satisfazer e olhar cada um com seu caso, cada um com seu problema, cada um com suas diferenças, grupos em sala de aula. Então, o momento avaliativo é para perceber como eu trabalho em grupo, como eu trabalho em dupla, como eu trabalho individual e o quanto isso é dinâmico. Se o professor não vê isso, ele está só, caindo num caminho óbvio da aplicabilidade técnica, não, a partir daí ele já está avaliando as inter-relações internas, a relação dele como grupo, isso é avaliação também.

Então, o papel do coordenador, também de cobrar, e claro, ser cobrado, mas cobrar do profissional, do docente, principalmente, se ele estiver em sala de aula, também, se ele não consegue, mas nem sempre é viável pelos acúmulos de tarefas. A gente sabe a dor de cada um, mas ele conseguir transitar por todos esses universos em prol, principalmente: isso serve para qualquer formação, para qualquer empresa em que se insere. Primeiro o aluno e a aluna, a relação do professor é educador, é professor, não é cliente. A relação cliente se insere isso, mais ainda no privado, entre o sistema Educacional, acima da coordenação e do aluno. Mas, do coordenador para o humano a relação é humana, ética e educacional, se não for assim, o educador ele está no lugar errado ou no curso errado. Então, é importante que ele tenha essa formação para poder entender toda essa complexidade. É receita? Não. É um desafio mesmo, se eu quisesse ensinar receita eu não estaria aqui sendo professor, eternamente aluno, aprendendo.

Obrigada professor pela sua participação, foi muito bom e assim que eu conseguir terminar, concluir a dissertação e for autorizado o senhor estará recebendo uma cópia.

Um prazer. Agradeço a oportunidade, agora amiga mais ainda, parceira de instituição, de cursos, de formação professora com toda experiência, bagagem, dentro de uma visão extremamente moderna na abordagem. Desde já te parabeno pela proposta, te agradeço o convite, te congratulo porque, tenho certeza, que vai ser brilhante tua Dissertação, e brilhante tuas intervenções e fazer parte disso é, por que não dizer, sem nenhum discurso, sem nenhuma retórica, fazer parte de uma mudança. Nós somos pequenos, mas estamos fazendo a diferença, aquele texto clássico das estrelas que precisam ser jogadas ao mar de volta. Nós estamos fazendo a nossa parte, tenho certeza porque dormimos tranquilamente cada dia, com cada missão cumprida. Não satisfeitos, mas com a ideia de que estamos fazendo a diferença. Eu te agradeço e é um prazer fazer parte da tua diferença, desse teu projeto.

Obrigada professor mais uma vez.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO VI



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezado Coordenador:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Coordenador do Curso de Fisioterapia da IES “A”.

- Idade – 40 anos
- Gênero - Masculino
- Tempo de formação – 15 anos
- Tempo de função – 10 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2.1:

Professor expresse acerca das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

Resposta:

A avaliação no meu modo de entender não deveria ser pontual, ela precisa dar ao aluno condição de desenvolver um raciocínio e desenvolver uma idéia. Por outro lado, na realidade que a gente tem hoje de grande quantidade de alunos dentro de uma sala de aula, fica difícil para o professor manter um sistema de questionamento aberto, que tenha uma resposta mais ampla e que permita ao aluno desenvolver esse raciocínio. Acredito que esse tipo de avaliação, junto com a avaliação prática, enfim, onde esse aluno pudesse realmente desenvolver as habilidades em geral, que ele vê em sala de aula, que é discutida quando colocada frente a uma realidade trazida para a sala de aula.

Pergunta 2.2:

Essa questão da turma ter muitos alunos traz prejuízo no processo de avaliação e de aprendizagem do aluno?

Resposta:

Acredito que sim. Acredito que tanto tira a liberdade do professor, porque não é só a quantidade de alunos em sala de aula, mas existe a quantidade de alunos em sala de aula associada a um prazo de lançamento de notas. O que antigamente era tido, utilizando as questões abertas que possibilitavam esse raciocínio ao aluno. Hoje está, cada vez mais, ocorrendo mais com as questões de múltipla escolha onde o aluno deixa de raciocinar e passa a ter, muitas vezes, uma resposta direta.

Pergunta 2.3:

Que outro tipo de avaliação, além da prova o senhor propõe para que esses alunos tenham uma abertura maior, para mostrar o que é que eles aprenderam como eles crescem, em que pontos eles cresceram. Existe uma forma de se trabalhar junto com a prova para que esses alunos tivessem outra oportunidade de serem avaliados?

Resposta:

No curso de Fisioterapia, um curso da área de Saúde, tem a vantagem dos estudos de casos e aplicação prática dos conhecimentos. Técnicas específicas aplicadas nos estágios associados a um estudo de caso. Faço a avaliação teórica com o aluno onde ele verifica toda a base da fundamentação teórica e uma porcentagem da nota total seria uma avaliação prática onde o aluno é confrontado com um caso clínico. É passado um caso clínico para ele, utilizando outro colega como modelo, ele faria a aplicação das técnicas e a justificativa da aplicação daquelas técnicas.

Pergunta 2.4:

Essa prática, eles atuam na Clínica Escola ou na própria instituição?

Resposta:

As disciplinas que a gente tem que são as disciplinas que chamamos de profissionalizantes: Fisioterapia em Traumatologia Ortopedia, Fisioterapia em Neurologia, seriam as disciplinas aplicadas e é realizado esse tipo de avaliação na Clínica Escola. As disciplinas que são pré-profissionalizantes: Recursos Terapêuticos Manuais, onde a gente trabalha com técnicas de manipulação e mobilização de massagem, eles fazem em laboratório, mas nós procuramos desde o 1º período o aluno que já está cursando a disciplina prática, ele faz uma avaliação conjunta, prática e teoria: Anatomia no 1º período, tem uma avaliação teórica e a composição da nota fica com a avaliação prática onde ele faz identificação de estrutura naquela peça.

Pergunta 2.5:

A Clínica Escola, de certa forma, é uma Instituição Social da Faculdade. Quais são as atividades que esses alunos desenvolvem na Clínica Escola e quais os serviços que oferece?

Resposta:

A Instituição achou por bem não fazer uma Clínica Escola de Fisioterapia, mas uma Clínica Escola de Saúde. O que acontece lá é o atendimento nos diversos ramos da Fisioterapia e o

atendimento nutricional. É feito o atendimento dessa forma: em determinados horários a Clínica Escola funciona não como um Centro de Atendimento, mas um Centro de Extensão Universitária que se trabalha com disciplinas Pré-profissionalizantes utilizando os equipamentos da clínica. Então, por exemplo: manhã e tarde a clínica é local de atendimento, a noite ela funciona como Laboratório onde os alunos de períodos menos avançados vão aprender a mexer nos equipamentos, aprender a utilizar as técnicas: de Fisioterapia Clássica, onde vai utilizar os equipamentos e os insumos da Clínica como um aprendizado, um no outro e não no paciente diretamente.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1

Quais os saberes necessários para a avaliação de aprendizagem dos alunos em relação à formação dos professores do Ensino Superior?

Resposta:

que é o conhecimento básico. O aluno está chegando ao Ensino Superior sem um mínimo aceitável de Ensino Fundamental, chega defasado no português, defasado na Matemática, no conhecimento de uma língua, no próprio Ensino Médio. Nota-se que o profissional de saúde tem uma tendência a fugir de Ciências Exatas como a Matemática, Química, Física. E, de repente, quando ele chega aqui dentro da área de saúde, as primeiras disciplinas que ele visualiza seriam Bioquímicas e Biofísicas e não tem conhecimento para isso. O professor precisa fazer todo o nivelamento e a partir daí tentar seguir em frente. Acredito que aí é onde está o grande processo de defasagem em relação a esse sistema de aprendizagem e de avaliação. Damos uma grande importância ao estudo de publicações recentes. Essas publicações são, na maioria das vezes, em Inglês. O aluno não tem conhecimento de Inglês, a escrita do aluno, a própria forma de expressão dele é de uma expressão pobre. Ele não tem condição de escrever um Português claro, muitas vezes utiliza as abreviações das comunicações das Redes Sociais, não o Português formal e, muitas vezes ele não entende quando a gente cobra, que lá na frente isso vai ser necessário, até mesmo porque o indivíduo vai ter que atualizar um prontuário, estar escrevendo procedimento clínico para o paciente e outros profissionais vão ter acesso a essa documentação. Durante todo o período Institucional é algo que é deixado em segundo plano. Isso gera uma dificuldade grande, também a própria interpretação do texto. A capacidade do aluno em interpretar um texto está violentamente afetada.

Pergunta 3.2

E em relação aos professores, quais seriam os saberes necessários para que eles estivessem atuando junto com o aluno na construção do conhecimento e proporcionar uma aprendizagem significativa, sólida?

Resposta:

Conhecimento básico é como eu falei a gente precisa de certos conhecimentos. O profissional de Saúde tende a fugir dessa área de exatas e, muitas vezes, quando ela passa pelo Ensino Superior ele não busca isso aí, ou seja, o professor, muitas vezes, e eu tenho muito cuidado, em nível de seleção, passa a se prender naquele assunto específico sem se preocupar nas bases que originaram esse déficit. A gente tem várias aplicações de técnicas. Todas essas aplicações técnicas são baseadas em respostas fisiológicas. Percebemos profissional e professores que têm excelência na aplicação de uma técnica específica, mas não conseguem justificar qual a resposta que aquela aplicação técnica vai gerar no organismo do paciente, aquilo ali deixa de funcionar de maneira fundamentada dentro da Fisiologia e da Anatomia e passa a ser algo como uma mera aplicação da técnica, de um procedimento sem uma justificativa, um embasamento teórico.

Pergunta 3.3

A ausência dessa justificativa e embasamento teórico estaria associada a não formação de disciplinas pedagógicas do professor, onde se vê a Didática, a Metodologia?

Resposta:

Talvez. Talvez até a própria falta de professores anteriores na forma de passar essas informações, devido a necessidade na preocupação de passar a técnica, muitas vezes a própria falta do professor aprofundar os estudos, talvez até mesmo a questão, porque está se repetindo no número de turmas, então, mais uma vez, dentro da área de Saúde, quando eu vou mostrar uma técnica é necessário que eu tenha um certo número de alunos onde eu possa dar um suporte, fazer correções, mostrar o posicionamento de mão, mostrar um posicionamento de paciente e hoje o que a gente vê em muitas ter até 50, 60, 80, 100 alunos dentro de uma sala e o professor não tem condições de fazer essas correções necessárias.

Pergunta 3.4

Prejudica o aprendizado?

Resposta:

Muito. A gente trabalha com, no máximo de 50 alunos, divididos em turmas prática de 25. Numa turma dessa eu tenho como dividir em 5 grupos, um aluno faz no outro. Então, pelo menos cada aluno pega pelos menos outros dois na prática e quando eu estou passando por ali eu digo: olha, sua mão está errada e posiciono a mão dele, mostro a ele a sensibilidade. A outra forma que eu teria com maior número de professores, de alunos seria colocar um aluno comigo numa maca, os outros 60 alunos estariam sentados olhando e eu fazendo a manipulação. Então, na verdade aquilo ali não está funcionando, o aluno não está sentindo, ele não percebe o que está acontecendo.

Pergunta 3.5

E essa formação pedagógica, na ausência dela, haveria como estimular os professores para buscar essa formação?

Resposta:

Talvez, com o preparo dentro dos cursos, em reuniões pedagógicas, talvez em com palestras, mas o que eu tenho notado muito é que, geralmente, o professor não tem, o professor não tem interesse em procurar a questão pedagógica, o que eu noto é isso. Muitas vezes é oferecido o curso, mas o professor comenta: pedagogia não é muito minha área, minha área é saúde, minha área é exatas, minha área é isso aí, e ali ele não tem realmente esse interesse, ele não dá o valor real ao que seria aquela prática pedagógica.

Pergunta 3.6 Talvez até um conhecimento da metodologia, da didática, de toda uma questão de ensino favorecesse uma melhora em situações como essa de superlotação em sala de aula. Existem dinâmicas que se pode utilizar junto aos alunos em agrupamento que podem minimizar esse déficit. Essa condição, essa resistência, a gente entende, mas todo professor deveria ter conhecimento dessa parte pedagógica, da parte da didática, não é fazer um curso de Pedagogia. É ter conhecimento do que é a didática, uma metodologia, uma avaliação de fato, por que se deve avaliar, como se deve avaliar. Esse é, realmente, um problema que precisa ser visto e que se precisa buscar soluções. O senhor faria alguma proposta para os seus professores do curso de Fisioterapia?

Resposta: Poderia ser oferecido para eles, é como eu falei... Eu acredito que o momento mais interessante para isso seria justamente naquele, no período de início ou final de semestre, uma vez que durante o semestre pouquíssimo deles se disponibilizariam fazer isso, até mesmo por conta da carga de atividades que teriam dentro do semestre.

Pergunta 3.7

Fale um pouco sobre a formação dos professores. Os professores do curso de Fisioterapia procuram estar se atualizando, procuram buscar conhecimentos mais recentes para trazer para os alunos, se essa capacitação é feita em função da aprendizagem em sala de aula, por que essa capacitação é feita?

Resposta:

O professor do curso de fisioterapia busca essa capacitação, não tanto em relação a melhoria de sala de aula. Acredito que a melhoria que vai ser notada em sala de aula é um reflexo da busca de capacitação de professor. Ele não vai fazer um curso de aprofundamento em determinada área para melhorar o nível de aula naquele determinado assunto dentro daquela disciplina. Eu acredito que a melhora desse assunto seja justamente um reflexo daquela capacitação que ele fez. Então, a capacitação é tida dessa forma. Dentro da Grade do curso existem duas disciplinas que acompanham os dois últimos períodos chamadas de Tópicos Avançados. A função dessas disciplinas Tópicos Avançados são disciplinas de carga horária pequena onde o intuito é justamente pegar em um curso de cinco anos e esclarecer para os alunos o que mudou, quais são as novas linhas de trabalho, as novas linhas de flexibilidade dentro desses tratamentos que eles viram durante os quatro anos. Existem essas disciplinas e, talvez, o professor mais atualizado que a gente tem, seja justamente o professor que está ensinando essas disciplinas, porque a função dele é justamente mostrar ao aluno que está saindo da Instituição o que é de mais atual. É nesse contexto que ele dá o primeiro toque para que o aluno venha procurar as novas linhas que estão acontecendo.

Pergunta 3.8

Os alunos, geralmente os alunos do curso de saúde, eles têm uma atividade fora da faculdade, eles têm prática. Como funciona essa prática?

Resposta:

Temos convênios com clínicas e hospitais e esse estágio pode se dar de duas maneiras diferentes, ou dentro das 1.000h (mil horas) de estágio que são exigidas legalmente através do Conselho da gente, ou como estágio extracurricular, onde ele acumula horas como atividade complementar. Em um ou outro momento ele vai trabalhar com atendimento ambulatorial ou atendimento hospitalar. Um ponto que é importante, todos esses alunos tratam aquele embasamento teórico que eu falei no começo. Então, esse é o grande medo da gente hoje, a questão do técnico no desenvolvimento do trabalho de Fisioterapia por conta da defasagem.

Pergunta 3.9

Essas práticas ou esses estágios, eles não conseguem melhorar, nem buscar mais informações diante de uma dificuldade que ele encontrou durante o estágio?

Resposta:

Em algumas áreas temos os debates, a apresentação de seminários. Tem uma série de atividades que facilitam esse processo. Mas, em outras áreas: no atendimento ambulatorial em clínicas, dificilmente isso acontece pelo número, pela rotatividade de pacientes que é exposto para o aluno e, muitas vezes, pela falta de interesse do responsável pela Clínica. Muitas das Clínicas estão sendo administradas, não por fisioterapeutas, mas por administradores que têm aquela visão do negócio e não a melhora da qualidade do atendimento.

Pergunta 3.10

Esses alunos que vão para o estágio têm acompanhamento dos professores ou eles, simplesmente, recebem uma escala, um período e se dirigem à Instituição?

Resposta:

O aluno no Estágio Supervisionado tem uma supervisão do professor. Geralmente a supervisão é feita pelos professores da Instituição. Os estágios extracurriculares não existem convênios e a faculdade, ela firma um contrato para determinado local e é feito esse convênio, essa parceria.

Pergunta 3.11

E nesse estágio supervisionado, os professores fazem a avaliação dos alunos?

Resposta:

Fazem. Nesse estágio supervisionado consta uma avaliação geral onde é visto a base do conhecimento teórico, base do conhecimento prático, convivência com outros alunos, forma de relacionamento com os pacientes, com outros funcionários. Tudo isso é avaliado com o aluno: postura, ética do aluno, a própria vestimenta.

Pergunta 3.12

Sabe-se que toda Instituição Educativa, seja de que nível for, tem um compromisso social muito grande. Esses alunos são preparados para esse compromisso social?

Resposta:

São. Temos várias atividades, da própria Instituição. No currículo do curso a gente tem disciplina: A Fisioterapia na Comunidade, onde dentro do estágio de 250 horas são dedicadas ao atendimento domiciliar em comunidades carentes. Então, o fisioterapeuta ou o aluno de Fisioterapia, junto com esse terapeuta preceptor visitam as casas dos pacientes de baixa renda, fazem o diagnóstico de qualquer alteração onde seja aplicado ou na fisioterapia e faz o acompanhamento daquele paciente.

Pergunta 3.13

Esse acompanhamento é feito em casa?

Resposta:

Sim, no domicílio do paciente. Fora isso a gente tem as outras atividades da própria Instituição, atividades comunitárias onde a gente está inserida.

Q4. O papel do professor no Ensino Superior

Pergunta 4.1

Diga-me qual é o papel do professor do Ensino Superior. Que figura é essa? A que veio?

Resposta:

Aí é que está o problema. Eu acredito que o professor do Ensino Fundamental precisa ensinar ao aluno. O nível de conhecimento que a gente tem em nível de ensino superior é um conhecimento muito amplo e que a cada dia isso está crescendo. Então não é raro eu chegar em aula, falar algo para o aluno, duas semanas depois eu pego um artigo, nesse intervalo, chego duas semanas depois e eu falo para o aluno: gente, olha, aquilo que eu falei duas semanas atrás, hoje tem duas linhas. Uma concorda ainda com aquilo e outra linha já está falando com outra visão. Eu acho que o grande papel do professor de Ensino Superior não é ensinar ao aluno, e o pior, é isso que o aluno acredita, que ele vai aprender tudo aqui, mas a gente tem a função de nortear o aluno, entregar a ele uma base, mostrar a ele uma direção e tentar mantê-lo naquele direcionamento, dizendo mesmo assim informando a ele que em determinados momentos ele vai encontrar bifurcações onde vai precisar pesquisar, voltar às bases e criar, tirar as próprias conclusões. Resumindo em uma resposta mais

direta, acredito que o professor de Ensino Superior, é aquele professor que tem condição de nortear o aluno, dar bases em cima das quais eles possam se desenvolver.

Pergunta 4.2

Esse nortear poderia ser ampliado nos cursos de Ensino Superior, para uma prática de ensino e aprendizagem através da pesquisa científica?

Resposta:

Pode. Deveria ser. Estamos direcionando para isso tentando sair no próprio trabalho de conclusão de curso, sair de elaborações de monografias para trabalhar com publicações de artigos científicos. Estamos tentando desestimular o aluno ao desenvolvimento de revisões bibliográficas e começar a trabalhar com eles o trabalho de campo com publicações. Por quê? O grande problema na área de Saúde é que o aluno, em geral, quer aprender as técnicas e naquele paciente específico, como é que essa técnica deve ser utilizada, e quando a gente vê na prática, eu tenho dois pacientes com a mesma patologia e com o mesmo problema, uma técnica funciona com um e com o outro não funciona. Se o aluno não tiver a base de raciocínio para reformular e descobrir o problema ali o paciente não evolui. Então, ele precisa sim ser incentivado a estudar, precisa ser incentivado a pesquisar o que está acontecendo, a buscar aquelas bases teóricas que é quem vai fundamentar a execução das técnicas.

Pergunta 4.3

Diante dessa sua concepção, existe a possibilidade, o senhor já tentou, já conseguiu levar os professores até o Laboratório de Informática com os alunos para que busquem essas informações no momento de uma aula, vamos substituir essa aula teórica por uma aula de pesquisa, por exemplo?

Resposta:

É, muitos professores não estão indo ao Laboratório de Informática, mas o que é que se está fazendo? É feito pesquisa, são levantados artigos e esses artigos são levados para sala de aula para discussão. Então, é uma prática: eu hoje leciono uma disciplina que é de tratamento que seriam os exercícios Terapêuticos. Nós temos cinco aulas semanais onde nessas aulas, a gente tem duas aulas onde a gente vê o embasamento teórico, duas aulas onde a gente discute a aplicação daquelas técnicas. É uma prática real da teoria vista e, na aula teórica é entregue ao aluno um artigo científico recente sobre o assunto que foi visto naquela última aula. A gente faz toda a discussão em cima daquele artigo com base nos tratamentos já estabelecidos e nas novas tendências que estão sendo mostradas dentro dos estudos.

Pergunta 4.4

O senhor acha interessante, uma vez por outra, não precisa ser sempre, mas o professor em vez de trazer o documento impresso para o aluno, ensinar o aluno a pesquisar? Porque o nosso aluno não tem esse hábito de estudo e, se ele começa a ser estimulado pelo professor, até porque, muitas vezes, ele não sabe o quê pesquisar e como pesquisar. Então, a pesquisa não pode ser feita de qualquer forma, ele precisa até aprender que caminhos devem estar seguindo para ser um pesquisador, para ter acesso a sites confiáveis na Internet, sites que direcionem exatamente para o que eu quero. Isso não seria, também, uma função do professor, estar fazendo esse exercício com o aluno?

Resposta:

Na Estrutura curricular do curso temos cinco disciplinas que são direcionadas para a iniciação científica são elas: ABNT, Metodologia Científica, Informática, no programa dessa disciplina é realizado o estudo das Bases de Dados. Trabalha com as ferramentas básicas do Word, Excel e outras Bases de Dados. Existem três disciplinas chamadas TCC I, II e III

onde o aluno é orientado em todo esse processo de pesquisa. Seminários, cujos temas direcionam o aluno para pesquisa em Bases de Dados para fundamentar os seminários.

Pergunta 4.5

Então, na verdade o sistema de avaliação está inserido em todas as atividades teóricas, práticas e de pesquisa. Como o senhor avalia o nível, dos alunos do curso que o senhor é coordenador, do curso de Fisioterapia? Em que estágio esses alunos estão? Quais as maiores dificuldades? Quais as possibilidades de superação dessas dificuldades?

Resposta:

Talvez, a maior dificuldade do aluno seja a questão da interpretação de texto e a própria capacidade de leitura do aluno. É comum em avaliações teóricas: uma avaliação de múltipla escolha nota-se, muitas vezes, que, em determinada patologia sendo utilizada como tratamento “as alternativas abaixo assinale aquela que seria contra indicada” e o que a gente tem impressão que o aluno lê é: “o tratamento da patologia é” (...). Quer dizer, muitas vezes que o aluno termina, entrega a prova, sai da sala e com cinco minutos volta e diz: “professor, aquela pergunta que o senhor fez é correto ou incorreto?” Ou seja, o aluno está deixando de ler e quando lê tem uma dificuldade violenta de interpretar o que está lendo. É isso o que eu tenho notado, talvez a grande dificuldade do aluno seja essa.

Pergunta 4.7

Teria algumas sugestões para que isso possa ser melhorado através de todos esses períodos que eles passam na faculdade? Como o senhor acredita que esse nível de leitura e interpretação poderia ser resolvido?

Resposta: Estamos tentando na Fisioterapia com a leitura de textos científicos, porque é bem mais difícil. Tem que ter uma interpretação com maior atenção. Por outro lado, eu acho que o aluno já chega à faculdade e o que é que acontece? Existe um treinamento do aluno, posso até falar: há um adestramento do aluno para, em uma prova de vestibular “chutar” aquela alternativa mais favorável. O ensino até o nono ano do Ensino Fundamental, ele ainda, talvez preze pelo certo grau de conhecimento, mas na hora em que o aluno entra no Ensino Médio, ele deixa, realmente, de estar estudando, de estar trabalhando sua captação de conhecimento e passa a ser treinado para acertar um questionamento de múltipla escolha, verificar qual a resposta mais lógica e ter um maior índice de acertos. Um curso superior varia entre quatro e cinco anos, o Ensino Médio a gente tem três anos e, nesse Ensino Médio o aluno passa a ser treinado para isso. Quando o aluno chega à faculdade, a grande dificuldade que a gente nota é essa.

Pergunta 4.8

Agora vou lhe fazer uma provocação que seria o encerramento da nossa conversa: Como seria o Curso de Fisioterapia idealizado pelo seu coordenador, o sonho, o desejo?

Resposta:

Turmas práticas limitadas. Nós precisamos na área de Saúde, principalmente, Fisioterapia onde a gente trabalha muito com técnicas manuais, não utiliza medicamentos. Então, seria práticas com um número reduzido de alunos, maior tempo para discussão, tempo para pesquisar, tanto para o professor quanto para o aluno. Estamos tentando idealizar, grupos de estudo onde começa a envolver o aluno do 1º período. O professor, junto com o aluno de 1º, 3º, 5º períodos, e o aluno que está fazendo TCC, vai com esse aluno para o Laboratório, mostra como funciona aquelas Bases de Dados. Muitas vezes sou questionado: “mas um aluno do 1º período não sabe de nada, sim, mas se tem um grupo de diversas fases, o aluno de 1º período pode baixar alguns arquivos com palavras chaves, pode não conseguir discernir o que é útil, mas o aluno de 3º período já tem uma vivência maior de ensino e já

começa a separar os arquivos, depois de ter feito uma primeira triagem vai ficar mais fácil para o aluno do 7º período verificar o que é realmente útil para que o aluno concluinte utilize como bibliografia no seu trabalho de conclusão de curso”. Qual a vantagem disso? A grande vantagem é que melhoramos o nível de pesquisa do aluno, o aluno de 1º período vai ter que apresentar seminários fundamentados no artigo que ele escolheu, o aluno do 3º período vai ter que ler um artigo e apresentar ao restante do grupo, gerar discussões, o do 5º período vai fazer isso e o aluno no final vai estar apresentando e construindo o seu trabalho de conclusão de curso e vai estar discutindo com todo o grupo”. Isso dá uma idéia grande, mas, para isso é necessário tempo. O aluno não tem interesse e cada vez mais o aluno, utiliza menos livro, cada vez mais utiliza cópia de transparência, mais cópia de projeções e, exigir do aluno a leitura de um artigo e interpretação desse texto, está sendo difícil, é motivo de reclamações e quando é uma atividade não obrigatória, que conta para ele como atividade complementar, mas não influencia na nota dele, então, realmente vê que realmente pouquíssimos têm interesse em fazer isso.

Entrevistadora

Bem professor, nosso tempo está esgotando. Eu gostaria de agradecer a sua participação e sua colaboração. Deixo espaço livre para o senhor falar alguma coisa que o senhor tenha vontade, alguma coisa que me esqueci de falar, complementar um pouco esse raciocínio.

Entrevistado

Não. Eu acho que seria isso que a gente discutiu mesmo, o que a gente está precisando, na realidade, é uma continuidade. Eu já tenho conhecimento de alguns colegas que estão trabalhando como foco a questão da metodologia, da pesquisa e, talvez, esses alunos venham a chegar para a gente com outra melhor compreensão do que seria a pesquisa. Há um mês estivemos na Universidade Federal na exposição nordestina FENACIP – Feira Nacional de Ciência e Tecnologia e, eu acho que esses colegas estão indo no caminho certo, mas ainda são poucos. A gente vê isso no Centro de Tecnologia, em pouquíssimos colégios da linhagem particulares, mas é um começo. Vamos ver se isso aí vai influenciar no aluno que vai chegar para a gente mais tarde.

Se Deus quiser. Se Deus quiser. Muito obrigada professor. Assim que a Dissertação estiver feito a defesa e autorizada para entregar, publicar e partilhar com vocês receberão o resultado.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO VII



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezada Coordenadora:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação da Entrevistada: Coordenadora dos Projetos Sociais das IES “A” e “B”.

- Idade – 61 anos
- Gênero - feminino
- Tempo de formação – 10 anos
- Tempo de função – 40 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2:

Professora expresse acerca das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior.

Resposta:

Diante das novas tecnologias e a necessidade de um mercado cada vez mais competitivo, nós observamos que o ensino superior, precisa deveras, de uma avaliação mais criteriosa pautada, da necessidade de uma nova Didática. O que seria isso? O que seria essa nova Didática? Do que ela trata? De olhar e observar o nosso educando, aluno como um ser em constante processo de aprendizagem, no qual o conhecimento é de fundamental importância, tendo em vista que ele não nasce de forma isolada. Existe uma técnica entre a experiência, o conteúdo, a Epistemologia que a disciplina exige e a participação de quem repassa, ou de quem passa para aquele que está recepcionando. É um papel urgente e

carente de que essa avaliação se torne cada vez mais criteriosa, tendo em vista que algumas pessoas, ou alguns colegas, professores, ainda não tenham entendido a essência do avaliar, porque conhecimento não é mensurável, não é medido, é somado, é adquirido, para tanto quem dá e para quem recebe. O conhecimento é troca de experiências que vai conduzir esse novo homem para outra realidade. Se o ensino superior é hoje esse fator ou esse divisor de águas, é de fundamental importância que a avaliação, cada vez mais criteriosa em ambos os lados.

Pergunta 2.1:

A senhora falou sobre o passar e repassar, qual a diferença?

Resposta:

O passar, algumas pessoas acham que passando o conteúdo naquela forma teórica, metódica em alguns momentos até obsoletos seria estar educando e repassar seria uma análise comparativa entre o que está escrito, chamado de teórico, e o que está na prática, que vai fazer justamente o link entre o conteúdo, quem está ouvindo e quem está repassando. Mais uma vez seria a troca de informações e de experiências em passar o teórico e o repassar no link do conhecimento.

Pergunta 2.2:

Como é que a senhora percebe todo esse processo do sistema de avaliação no ensino superior na sua área de Coordenadora dos Projetos Sociais?

Resposta:

É prudente dizer que os Projetos Sociais da Instituição qual eu faço parte, eles surgiram de uma idéia isolada. A autora intelectual do projeto, que eu faço questão de manter como uma referência, é a dona da escola, é a dona da Instituição, que usufruindo do status social, econômico, financeiro, poderia estar ausente ou indiferente à situação por que passa a sociedade, particularmente aquelas pessoas que estão à margem, porque ninguém nasceu marginal, a vida fez a marginalidade e ela sempre achou que deveria ter um caminho para que a gente buscasse, ou recorresse, ou socorresse essa população chamada de marginal, e os projetos nasceram realmente dessa visão. A visão dela atrelada à prática e o desenvolvimento das ações dos projetos é que trouxe, verdadeiramente, ao cenário a necessidade urgente de tratar aquela comunidade marginal, os menos favorecidos, dando a eles, através das atividades desenvolvidas nos projetos, a oportunidade de ser tratado como cidadão, de dar a essa pessoa a oportunidade que na sua realidade de base não tem: de permanecer assistindo sem assistencialismo, ou seja, deixando bem claro que o trabalho, está pautado no segmento humanista, onde se visualiza o outro como ser humano, não como um objeto, e não, apenas, como aquele que faz parte de uma “instituição” que ainda deixa a desejar, porque há uma diferença muito grande o que está no papel, o que é a teoria, para a realidade na qual se encontra, porque a marginalidade está tão gritante, já adentrando nos bancos da Academia por falta de políticas públicas, verdadeiramente voltadas para um atendimento ético, humanista consciente e que todas as pessoas envolvidas com projetos sociais, elas têm para com aquelas pessoas o respeito que aquelas pessoas merecem e oportunizam àquelas pessoas um atendimento verdadeiramente ético e verdadeiramente cidadão.

Pergunta 2.3:Esses projetos Sociais, eles têm plena participação dos alunos?

Resposta:

Sim.

Pergunta 2.4: Esses alunos, durante o evento, eles são avaliados?

Resposta:

Sim. Nós temos um documento chamado questionário aonde nós colocamos toda questão pautada desde a organização, da ideia, do conjunto que gerou as atividades, dos serviços que são oferecidos e do comportamento individual de cada um. Esses alunos, eles são treinados. No primeiro momento eles são convidados para participar. Ao aceitar o convite na participação dos Projetos Sociais, sabem exatamente o que vão fazer, são capacitados uma semana antes do projeto numa reunião aonde, não apenas escolhem as atividades com as quais eles se identificam como é acionado ou lembrado. A gente dá um toque de quem vem aqui é um ser humano que merece ser respeitado, que merece ser tratado como gente, que merece de nós todo desprendimento com relação ao tratamento. É tanto, que o projeto tem dois anos de existência e não apenas a demanda é muito grande, a procura e interesse da comunidade como os próprios alunos e, hoje, nós temos uma ferramenta muito importante e necessária. Todos os cursos têm uma obrigatoriedade de Carga Horária Complementar, então o aluno participa neste momento, nesse projeto em dois momentos. Primeiro porque eles querem participar, eles querem ajudar, eles querem ser úteis ao outro e, no segundo momento ele também funciona como Carga Horária Complementar de todos os cursos da Instituição.

Pergunta 2.5:

Qual a diferença no sistema de avaliação no ensino superior entre a prática pedagógica de sala de aula e a prática participação nos projetos?

Resposta:

A prática da sala de aula, a gente avalia ou gostaria que fosse avaliada a base epistemológica, ou seja, o que o aluno realmente precisa ou tem necessidade de elaborar, de fazer, de criar. E nos Projetos Sociais eles sabem exatamente o que vão fazer. Quando eles adentram a sala de aula, vem em busca da informação e ele não tem o seu contexto formado, você se torna, naquele momento, formador de opinião, de consciência crítica, de uma necessidade de torná-lo capaz. Nos Projetos Sociais eles já sabem a que vão, é uma opção deles, partindo daquele pressuposto de que cada um é aquilo que demonstra ser no seu comportamento. A análise comparativa está em dois momentos.

Pergunta 2.6:

E os professores, participam dos projetos?

Resposta:

Nem todos. Para alguns, em sua maioria é uma alavanca de marketing. Para outros é um assistencialismo e para os poucos que participam é a oportunidade de se fazer útil, porque acredita, mas comumente os professores que participam dos Projetos Sociais, os poucos que participam, são normalmente aquelas pessoas que acreditam que é pouco o que está fazendo, mas é tudo o que pode fazer em benefício do outro. É com essas pessoas que eu conto. Desculpe-me pelo erro, mas eu gostaria que não fosse uma coordenação, mas fossemos um grupo. Mas, enquanto grupo, todos ali têm a mesma proposta: ajudar o outro e ser útil ao outro.

Pergunta 2.7:

Esse processo de ajuda, de solidariedade, de avaliação, ele surte efeito na sociedade, na sua transformação? Ele é capaz de mudar a sociedade ou um grupo social?

Resposta:

Diante de tudo o que está sendo vivenciado pode-se dizer atrevidamente, que em Olinda, veja bem, veja minha responsabilidade, que Olinda hoje tem a Instituição como referência, acreditando também que se maior fosse o número de parceiros, esse projeto não seria somente restrito a essa instituição. Esse projeto trouxe algumas referências ou algumas melhoras a um grande número de comunidades que, ali vão, em busca desse auxílio através das suas lideranças, através dos seus pastores e hoje nós estamos contando inclusive com um padre da Igreja Católica, que ele é padre em uma comunidade muito pobre e essa comunidade é socorrida por esse projeto. Em função dessas lideranças específicas, nós podemos dizer que, mesmo de forma micro, nós somos uma referência e acreditamos que se todos fizessem, realmente, em médio prazo, principalmente, pela falta de Políticas Públicas, nós poderíamos mudar uma sociedade, se não essa, mas a do futuro ela seria menos fria do que a que está hoje.

Pergunta 2.8:

Sabe-se que esses Projetos Sociais eles são vivenciados em duas Instituições campo de pesquisa nesse trabalho de mestrado. Existem divergências nessa questão da avaliação, da participação, do idealismo entre as Instituições, ou ambas atuam da mesma forma? A senhora tem o mesmo retorno ou uma difere da outra?

Resposta:

Não, embora o objetivo proposto seja idêntico, até porque a coordenação é a mesma, sei bem que os resultados são completamente diferentes. Na comunidade de uma Instituição acredita-se, até porque está localizada no Sítio Histórico de Olinda, é mais fácil você chegar às comunidades carentes com as quais a gente trabalha e, temos muito próximas a nós, essas lideranças individualizadas, o pastor, o padre, o aluno atuante. Por conta disso, Olinda, sai na frente. A gente não pode esquecer os segmentos. Tem um vereador que conhece o Projeto, um padre que está lá dentro, tem pastor que está lá dentro e alguns alunos que já desenvolvem algum tipo de trabalho voluntário e voltado para os mais carentes dentro dessas comunidades. Então, isso facilita, e muito, esse meu trabalho, esse nosso trabalho, mas com relação à outra Instituição, embora ele esteja geograficamente, estrategicamente bem localizado, para as comunidades chegarem até aqui, tem o custo da passagem, algumas lideranças já descartaram a participação. Para que a gente, não fragilize a proposta de atender, de visualizar com responsabilidade e cidadania do projeto, nós estamos indo nas comunidades. Como as comunidades são extremamente carentes e extremamente perigosas, no conceito de alguns e, inclusive professores e alunos, o nosso número de alunos é restrito, o nosso número de professores nem se passa. Mas, as coordenações nos apóiam. Já vamos para a segunda comunidade, com apoio do pastor e uma ONG que lá existe. E o aluno vai, ele vai relativamente, vamos dizer ansioso, não sei se cabe bem essa palavra, ou medroso, mas como vão outras pessoas do grupo de coordenação, então eles se sentem seguros o suficiente para irem desenvolver o trabalho. Tem uma diferença que já foi tratada no começo bem significativa, inclusive nos resultados. Enquanto que em Olinda num rendimento anual eu chego à casa de 2480 pessoas em todos os serviços oferecidos, na outra Instituição, nunca passou da casa de 580. Isso significa o quê? É um grande questionamento nosso inclusive após a aplicação dos questionários. Eu acredito que a gente precise chegar mais perto do aluno, do professor da Instituição dizendo da importância. Eu acredito que até na capacitação não existe na existe em uma Instituição, tornando-se necessário para que comunguem em comum do mesmo objetivo, mas a ação é diferente.

Pergunta 2.9:

Sabemos que tudo o que é feito é passível de ser avaliado. Esses alunos, junto com os professores, a senhora coordenadora, as direções das Instituições, após o evento, eles têm um momento para avaliar tudo o que aconteceu se foi positivo, se foi negativo? Qual a participação do aluno nesse processo?

Resposta:

Infelizmente, ao final de cada projeto todos os participantes querem ir embora, sem distinção, subentende-se que a coordenadora está no pacote. Por uma questão de responsabilidade estratégica eu me permito ficar por último, naquela linguagem “popular e filosófica, apagar as luzes”, mas é feita uma avaliação sob a forma de questionário onde nós perguntamos desde o que está certo, se foi bom, se foi ruim, se pode ser repetido e aceitamos sugestões. Então, isso é passado aos participantes nas duas faculdades, cujas respostas elas, são bem simplórias: foi bom – sim ou não, por que, se foi negativo: sim ou não, por que, porque não responde aquilo que poderíamos chamar de avaliação e qual o dado aferidor que me dá subsídio de fazer um novo trabalho. Quando a gente pergunta: gostaria de voltar a participar dessa atividade? Sim ou não e por que. Então na maioria dizem que foi bom porque é bom ajudar o outro, porque dá carga horária complementar. Tanto o aluno quanto professores, eles apresentam isso, mas em nível de entrevista... Terminou o projeto, tudo o que querem é ir embora.

Pergunta 2.10:

A senhora poderia falar rapidinho de cada Projeto?

Resposta:

O Projeto Ação Viva Olinda nasceu no dia 21 de novembro de 2001 de um “papo” entre mim e a autora intelectual do projeto, como eu já disse anteriormente, a diretora da IES “B”, quando eu fui convidada e “topei” pro uma premissa, eu sempre me questioneei o que eu poderia fazer, dentro das minhas condições, dentro dos meus limites, dentro do meu conhecimento por alguém ou por alguma coisa. E, de repente, a vida me colocou diante de uma situação aonde, nela, eu teria todas as respostas de perguntas, é possível fazer sim. Acho que para que você faça isso é preciso acreditar. Para você acreditar, é preciso que você goste. Então, você tem um elenco de sentimentos e valores muito elevados para se envolver com isso e, foi por acreditar nisso e desafiar todas as dificuldades que a gente passa que nasceu o Ação, que é conhecido, ainda hoje, como filho de “mãe solteira”. Então corremos atrás das parcerias e pela seriedade do trabalho alguns parceiros se mantêm ao longo dos dez anos e a proposta é realmente voltada para a cidadania, para a responsabilidade social e para o voluntariado, isso observando um aluno, mas na hora que observo o aluno e trabalho com ele em cima desses três pilares, eu também estou instigando os professores e os coordenadores que participam comigo enquanto IES “B”, desse mesmo foco. Então há uma coerência entre o discurso da IES com as atividades que lá são desenvolvidas. Depois do Ação Olinda, que hoje é o grande “guarda chuva”, nós temos o mais recente chamado de O Direito Bate à Sua Porta. Nesse, nós estamos nas 10 regiões de Olinda através da CRAS (Centro de Referência de Assistência Social de Olinda) vinculado à Secretaria de Desenvolvimento, aonde nós vamos até a comunidade, acompanhados dos alunos do sétimo, oitavo períodos ministrar uma palestra. Entra palestra envolve desde o tema de drogas até gravidez de alto risco, a gente anda por essa área. Agora mesmo eu vou dar uma palestra sobre Saúde e Alimentação dentro da Semana Nacional de Saúde. Cada projeto da IES “B” ele tem um foco específico e no caso do Direito Bate à Sua Porta, o foco dele é dar a comunidade a oportunidade de vivenciar diretamente com as Leis. Lá a gente atende a paternidade, conflito de vizinhança, curatela, pensão alimentícia, separação. Essas coisas que são resolvidas pelos caminhos do Direito, daí por que o Direito Bate à Sua Porta. Nós também temos outro projeto que é coordenado pelo CAC (Centro de Atividades Científicas) que é a confecção e elaboração da ação de ONGs. Várias comunidades de Olinda têm ONGs, mas não sabem como formar. Então nós temos

um professor de Direito que, além de professor é Ongueiro formado em ONGs pelos Estados Unidos e ele se presta a atender, desde a criação do Estatuto até a oficialização da ONG. O direito Bate à sua Porta tem a coordenação do professor do Núcleo de Prática Jurídica, pelo qual o Direito Bate à sua Porta acontece. O Ação é o grande guarda chuva e, hoje nós temos caracterizado, já em grande desenvolvimento esses dois projetos. Na IES “A” nós temos o São Miguel Cidadania com a mesma roupagem do Ação Viva Olinda, só que em vez de fazer nas instalações da IES “A”, como é na IES “B”, nós fazemos nas comunidades. Nós temos o Forró dos Miguelinos, cuja proposta é fazer a integração da comunidade acadêmica com a comunidade local e divulgar o ciclo junino como uma das principais culturas da região de Pernambuco. Nós temos o Festival IES “A”, Arte e Cultura, também voltado para o segmento da cultura e acontece sempre ao final de cada ano, de cada segundo semestre, aonde vem se apresentar vários grupos que tratam como diz Sebastião Vila Nova, dos brincantes. São grupos de pessoas que se organizam entre si para dançar ou tratar de algum folclore ou algum folguedo da terra, tudo para nota e complementação de carga horária. Temos o IES “A” Solidário que é O Natal com Amor, o qual dependia de uma gincana, mas a gente está vendo uma nova roupagem porque alguns alunos, eles são resistentes ao fato e ao hábito de pedir, então nós estamos tentando trazer uma nova roupagem onde faríamos, ou faremos, porque ainda está sendo definido com as coordenações, em um grande mutirão em termos de criar e elaborar oficinas e, para que cada aluno participar dessas oficinas... “vamos chamar de pagar” com um kit de alimentos não perecíveis e esses alimentos não perecíveis, pela quantidade arrecadada nós chamaríamos de duas a três comunidades carentes, as quais nós conhecemos, para vir buscar os alimentos, devidamente fotografados e registrados. Agora a proposta, tanto numa instituição quanto na outra é desenvolver o caráter cidadão, a ética, o voluntariado e, sobretudo, deixar registrado que Responsabilidade Social não é só gasto, Responsabilidade Social, entre outras coisas é dar um pouco de si ao outro.

Pergunta 2.11:

Todo esse trabalho tem tudo a ver com a avaliação da aprendizagem do aluno?

Resposta:

Isso.

Pergunta 2.12:

Essa avaliação transcende os muros das Instituições?

Resposta:

Isso. São atividades extramuros.

Pergunta 2.13:

Então, nas ações em que os alunos estão participando e, de certa forma, eles fazem a relação entre a teoria e a prática, é isso?

Resposta:

Isso, nesse contexto, a gente não cria um cenário, eles vão para a realidade. Então, você vê a coerência do discurso. Nós falamos muito do MPP que é a Metodologia do Planejamento Participativo. Existe a atividade, ela é devidamente planejada, todos participam, todos fazem, todos têm sua própria conclusão final. Mas, a principal beneficiada é a Metodologia do Ensino das IES.

Comentário –

Isso mostra que, de fato, é uma atividade intertransdisciplinar porque envolve os cursos que são de áreas diferentes e disciplinas também.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1

Professora discorra sobre os saberes necessários sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e a importância da prática pedagógica dos professores de ensino superior durante o processo de aprendizagem?

Resposta:

Professora Madge, sonhar é preciso e realizar é possível. Como pedagoga que sou o grande sonho da minha vida é que o professor universitário entendesse que ele continua um eterno aprendiz, o meu grande sonho é esse. É ver no meu par, no meu colega, aquele com o olhar didático na arte. Didática para mim é uma ciência da arte. A arte do saber passar o conhecimento; ele entendesse que é o elemento primeiro, o elemento principal no filtro, no gostar de fazer mudar. Eu não consigo visualizar meus colegas, alguns ministrando como se estivessem ministrando para objetos. Nós temos diante de nós pessoas com limitações, com inteligências, com suas carências, algumas competências comprometidas e, eu acho que a grande responsabilidade, é do docente universitário. Eu acho que na hora em que o docente universitário entender que ele é tão somente um facilitador do processo e que não pode estar atrelado apenas às informações técnicas ou científicas daquilo que ele está se propondo. Quando ele entender que ensina também aprende, nós vamos ter realmente um ensino superior de altíssimo nível. Acho que nós vamos ter um ensino superior com pessoas comprometidas com a qualidade; um Brasil, com certeza não estarei presente, mas onde estiver vou me sentir muito orgulhosa de ter participado desse processo. Vamos ter um Brasil para brasileiros, porque até então, em muitas situações, o ensino superior é robótico. As pessoas estão sendo tratadas por alguns mestres, doutores, pedagogas, alguns teimosos estão tratando o ensino como se fosse uma latinha de sardinha, ele imprensa todo mundo ali e bota o óleo na quantidade que ele acha que é certa e depois você pode comer a sardinha quente ou fria, ou na salada. Ainda, que vamos visualizar aquele ser humano que poderia ter saído mais competente, mais humano, voltado para entender que o conhecimento vai beneficiar não um, mas todos. E o conhecimento vai fazer com que o pequeno que entrou junto com o grande, um dia possam se olhar nos olhos e entenderem que são iguais porque a sociedade, eu não vejo de maneira nenhuma ela crescer isoladamente, mas continuo confiando em que um dia realmente nós possamos ver a educação como o principal agente transformador da humanidade.

Pergunta 3.2

Professora, além de coordenar os Projetos Sociais das IES é professora de ambas, não é isso. A sua prática avaliativa, acredito, seja contemplada com esse desejo, seja aplicada a partir dessas concepções. Nesse caso eu vou lhe fazer mais uma pergunta: dentro da sua prática, do seu jeito de ser, existe uma grande contribuição para que outros, que estão nessa época, venham ou já apliquem essa mesma prática?

Resposta:

Bem, meu comportamento profissional dentro da sala de aula é regido por essa sede que eu tenho de acertar e não acredito sob hipótese nenhuma, que alguém consiga andar sozinho no mundo ou no caminho, ou para o mundo, pelo caminho onde tem pessoas. Qual é a minha proposta? A transparência, a objetividade, a essência e o compromisso com a verdade e, a senhora poderiam dizer que a verdade é muito complexa, mas para você educar, antes de tudo, antes de tudo, você tem que ser verdade e, estar diante de pessoas que as quais você sabe que só está ali para dar um “empurrãozinho” porque ela já está em algumas situações completas só esperando o momento de nascer, de brotar e, eu tenho certeza que hoje eu posso me permitir sem nenhuma modéstia, a noite quando eu coloco minha cabeça no travesseiro e fecho meus olhos, eu procuro rever e, isso está sendo uma constante, eu acho que na medida em que vou envelhecendo a coisa vai se tornando mais

fácil, mais forte. Eu me procuro me ver em sala de aula se passei tudo, até porque duas vezes por mês, e é pouco, eu me sento para elaborar minhas aulas e todas elas estão pautadas na teoria e na prática, no contexto. É tanto, que quando abro a disciplina, ou quando eu estou dentro da sala de aula ministrando qualquer coisa, eu estou com aquela objetividade: por quê? Para quem? E como? Quando eu conduzo o meu aluno nessa linha de raciocínio, jogo o tema, eles vão falar sobre o tema antes de tratar a teoria. Consequentemente, quando termino a aula, é extremamente gratificante que um, dois, ou três, já aumentaram um pouquinho essa quantidade, poxa professora, era isso e eu não imaginava. Quando eu vejo essa resposta acho que aprendi agora.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação continuada

Pergunta 3.3

Qual a importância da capacitação contínua para o exercício da prática avaliativa dos professores do Ensino Superior?

Resposta:

Eu acho que isso deveria ser uma prática constante. Se um ano tem doze meses, por baixo dois workshops. O que deveriam ser esses workshops? Pessoas convidadas, até porque há uma necessidade do novo com uma experiência embasada na prática que no outro vem sendo desenvolvida para trazer constantemente, pelo menos uma por semestre, já que não pode ser quatro por ano, que sejam dois. Depois grandes eventos onde a gente vá na condição de aprendiz, de ver o que há de novo: de orientar como fala, como preparar uma prova, como fazer um resumo, uma resenha, enfim, permitir ao professor ele ser treinado e atualizado constantemente com suas práticas técnicas pedagógicas, porque, às vezes, tem muita bagagem, mas as técnicas estão distantes. Então, isso, às vezes, dá um bloqueio no aluno que continua sendo alvo e o professor passa despercebido, ele tem muita bagagem, mas em algumas situações ele não sabe o que dizer como dizer, como fazer. Minha proposta é que as avaliações sejam trimestrais e que os workshops, ou as reuniões de capacitação sejam, pelo menos, duas vezes por ano e ao final de cada uma dessas atividades o próprio professor seja seu autoavaliador. Então, ele vai avaliar o que fez de certo ou errado e haverá um grupo, ou colegiado, não sei como seria esse esquema, que chamasse o grupo partindo dos pontos falhos que foram identificados naquele grupo, seria aquilo que a gente pode chamar de um “minivestibular”, com respostas certas, até de assinalar “X”, desde que justifique e ao final um grande debate por equipe, porque não adianta fazer uma capacitação para 62 e querermos 62, 84 atingir a meta. Eu acho que teria uma banca, um colegiado, um grupo de pessoas com aquelas que ministraram as capacitações e aquele grupo que obteve tais pontos negativos, que são comuns a aquele grupo, tais pontos positivos e depois faria um grande encontro do que foi positivo e negativo e que ajude a sair de uma avaliação trimestral ou dos workshops eventuais, cada um de nós, sair realmente entendendo o que precisava mudar, porque eu, particularmente, antes de qualquer coisa, já estou me sentindo obsoleta. Tem alguma coisa nova que precisa inovar a questão da intertransdisciplinaridade, como sociologia e com quais as disciplinas ela poderia caminhar passo a passo. Então, eu vou daqui até aqui, como eu já falo em Direito. Eu falo da sociologia da antropologia. Em sociologia eu vou até FATO SOCIAL. Dando continuidade, meu colega assume de FATO SOCIAL em diante onde ele vai tratar com a Lei, com os Incisivos, com o certo e errado, mas nas mãos dele se conclui com prontidão, quando eles chegam à Hermenêutica, eles já sabem o que têm que saber, isso na IES “B” surgiu e eu topei, o professor topou e hoje nós somos referência nessa disciplina, nesse assunto. Então, eu acredito que não é inviável, por exemplo, aqui eu dou a disciplina chamada Saúde Social e tem Saúde Coletiva, Saúde para o Idoso, Saúde da Criança, Saúde da Mulher. Porque a gente não pega essas cinco disciplinas e faz um bojo, joga tudo ali e se divide o que um ministra e o que vai para o outro. Então seria um continuar. Quando o aluno chega ao fim já viu tudo o que tem que ver. São cinco disciplinas, e aí?

Pergunta 3.3

Nós estamos num cenário onde a globalização, hoje, existe de fato e comprovado. A tecnologia com enorme evolução. A tecnologia da informação e comunicação trazendo para os nossos alunos, a cada minuto, inúmeras informações, minutos já considerados em desuso e que muitas vezes não chegam ao acesso dos professores. Como fica a situação do Ensino Superior, da aprendizagem e da avaliação diante de um mundo globalizado, da evolução tecnológica e de toda uma estrutura capitalista em que nós vivemos?

Resposta:

Eu acho que a tecnologia surge no momento exato e, atrelada ao bojo das mudanças que é a globalização. Ao pé da letra nós sabemos que o processo de globalização vem com uma proposta de mudança para melhor, mas infelizmente, talvez, ele venha surgindo em momentos errados dentro das sociedades, mundialmente falando. É tanto que em função da globalização, com a sua proposta de crescimento, entrou e aumentou a classe das desigualdades. Em função da sua proposta inicial de progresso e riqueza ela não trouxe o progresso e a riqueza esperados. Ela trouxe sim, a pobreza e aumentou o nível da desigualdade como já lhe disse anteriormente. O que aconteceu? Justo nesse momento, ainda de arrumação dos mecanismos capitalistas nós vamos encontrar a tecnologia entrando com uma velocidade, já falando em inclusão social. Como é que posso falar em inclusão social e tecnologia se a boa parte de algumas sociedades dentro do sistema capitalista e não dispõem desses recursos. Então, é a hora de questionar o boom da globalização, da tecnologia e a nossa realidade e preparar a realidade e a sociedade, sem sombras de dúvida, embora ache que ainda vai demorar por conta das desigualdades sociais, a inclusão digital e tecnológica. São muitos a falar do mesmo assunto, mas a gente não vê na prática a aplicabilidade. Por exemplo: hoje a gente fala em EAD (Educação a Distância). Eu sou especialista em Educação a Distância, mas como Pedagoga que sou, acho que veio para somar de acordo com a cultura de quem está fazendo essa Educação a Distância porque é uma coisa fria, seca, você de um lado na frente de um computador, você não está observando a reação do outro, não tem nenhuma sensibilização, se está tendo motivação, se está ligado. Não ele quer lhes dar as respostas, quer administrar o seu tempo em nível de conteúdos. Sim, eu continuo perguntando, e agora? A qualidade fica por conta de quem? Quem lhe avalia? Eu que estou do lado de cá como tutor, como coordenador do processo ou você, que está ali recebendo maquinalmente todas as informações? Então, se é a educação do futuro, eu espero que, dentre outros, o Brasil esteja realmente preparado para recebê-la. Mas, olhando com os olhos da realidade, de forma bem grotesca, para ser uma educação do futuro, dentro do sistema de globalização, com as tecnologias, as desigualdades sociais, para o Brasil isso é a médio - longo prazo.

Q4. O papel do professor no Ensino Superior

Pergunta 4.1

Qual a importância do papel do professor do Ensino superior no processo de ensino aprendizagem?

Resposta: Professora Madge, eu tenho por hábito me repetir, eu não vejo o professor diferente, como eu disse anteriormente, de que ele não se proponha a um cego, ele tem que estar preparado, devidamente qualificado, tem que estar atualizadíssimo porque a concorrência das coisas boas está muito acintosa. Não vai sobreviver no mercado quem não estiver atualizado, isso em qualquer área, e para ser um professor do Ensino Superior ele tem que recepcionar um público que não vem com a qualidade esperada para o Curso Superior, lamentavelmente, não é? Eu acho que o grande erro nosso, em termos de educação, está na base. O aluno não tem desenvolvido, ou em ponto de se desenvolver o segmento de cidadania, a conotação política, não existe uma qualidade ou responsabilidade

nas suas próprias escolhas. É tanto que quando eu pergunto, no meu primeiro dia de aula, o que trouxe vocês até aqui?, as respostas são as mais inexpressíveis possíveis, porque como eu tramito, também, com a disciplina Sociologia no Curso de Enfermagem, de direito em Administração e Ciências Contábeis, eu tenho, eu acredito, a facilidade de fazer leitura, porque eu estou nas outras áreas. Então eu dou sociologia em Contábeis, em Saúde, em Enfermagem, Nutrição e Fisioterapia. Só não passei em Letras com Sociologia, mas o que eu fui fazer em Letras deu certo de alguma forma. Mas, o que posso dizer? O professor de nível universitário entende que faz parte do processo e que é a principal figura, sem aquela metodologia bancária, eu estou mesmo me questionando, mas, é hora de a gente mudar, remanejar nossas formas dentro da sala de aula. Aluno já está cansado da mesmice, se você acha que consegue, olhe para o seu espelho, pois eu já estou me considerando a inventar alguma coisa para facilitar o que eles já trazem, muito pouco, quase nada, mas hoje eles têm uma ferramenta que nem nós, professores universitários temos. Primeiro, potência, mais potência. Hoje nós temos mais informação no computador, nós temos a informação no jornal, enfim. De manhã nos acordamos com uma informação, até a noite pode ser mudada ou duplicada. E, nós não estamos conseguindo acompanhar isso. Então, esse fluxo de comunicação, esse fluxo de informação, ninguém tem cabeça de elefante, logo, observa-se que nós temos que ficar antenados porque também vamos passar e perder o título de professor para ser, antes de qualquer coisa, um formador de opinião. E se você é um formador de opinião, sua responsabilidade é dobrada porque você tem, e vai ser cobrado disso. Você tem a bagagem, tem a informação, mas tem que trazer resultados para quem? Esse ser humano pelo qual você é o responsável. Porque na sociedade do amanhã, talvez você não seja nem lembrado. O professor não pode ficar na... ele tem que marcar o aluno de forma que, quando ele chegar lá o aluno diga: alguém me ensinou isso. Não precisa de nome nem de fotografia, mas alguém que lhe ensinou que vai ser extremamente gratificante se aquele alguém for você.

Pergunta 4.1

Muito bem professora. Para encerrar disponibilizo um espaço para a senhora falar, na forma simples, de uma forma bem sua sobre a questão: o que é avaliar?

Resposta:

Avaliar é você ter a sensibilidade de observar no outro, ou na situação, tudo aquilo que ele pode fazer de mais, de melhor e bem feito. Seja qual for a situação, seja quem for a pessoa, se não houver um olhar crítico, se não houver sensibilidade e se não foi, lamentavelmente, no tempo em que você passou em sala de aula, você não se motivou, você não se reconhece como um elemento fundamental no processo, sem essa avaliação ter o comprometimento com o que você está fazendo ali. A sua avaliação torna-se perigosa porque a avaliação tem que ser verdade e como a verdade não é 100%, segundo a metodologia não há verdade 100%, mas existe uma verdade no saber: você pode dizer, eu fiz e estava certo, ou eu fiz e vai dar certo, eu não estou só. Amanhã será outro dia para todo mundo, mas vai ser muito gratificante, já bem velhinha, você estiver em seus momentos de recordação e poder dizer para você: é isso aí, valeu!

Obrigada professora. Parabéns pela sua grande, imensa contribuição e assim que terminar esse trabalho a senhora terá prioridade.

Professora Madge, a vida para mim é um grande livro e, a cada dia, nós escrevemos uma página e, nesse livro da vida, cada página, ela vai se transformar em vários capítulos e nesse momento, pelo muito que a senhora me passa com essa sua simplicidade, com essa transparência, com a sua didática, com a sua pedagogia. A senhora é extremamente sensível e isso me faz responsável pelos alguns capítulos a mais que eu pretendo escrever no meu livro da vida. Mas, em algum lugar, nesses capítulos vai ter uma referência sobre uma bruxa. A bruxa do bem, a bruxa do mau, a bruxa mágica, a bruxa que sabe o que fazer,

porque o bruxismo das historinhas é alguém que veio para fazer o mau e usou uma vassoura. A bruxa Madge Schuler, para mim, ela é interplanetária, ele vem de uma estrela isolada chamada Sofia, ela tem muita luz, ela é um Astro de luz própria. Os cometas passam, Madge estrela vem para ficar. Muita paz.

Obrigada professora.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO VIII



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezada Coordenadora:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Coordenador do Curso de Fisioterapia da IES “A”.

- Idade – 60 anos
- Gênero - Feminino
- Tempo de formação – 36 anos
- Tempo de função – 36 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2.1: Professora expresse acerca das suas concepções sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior.

Resposta:

A avaliação da aprendizagem é o maior nó crítico do ensino superior envolve os três grandes aspectos: a cognição, a capacidade psicomotora e a atitudinal. Na hora que você conjugue essas três características do ser humano, para avaliar um ser humano, você tem que se despojar de muitos preconceitos seus. Acho que, basicamente, tem que se despojar daquela crença de que coordena que é dono da verdade e ninguém é. Eu tinha um hábito muito grande de fazer isso com os meus alunos no campo de prática. O aluno chegava para mim, porque nós de Enfermagem, nós trabalhamos com técnicas, as técnicas são rígidas,

tanto que existe um livro americano que se chama “As Vacas Sagradas da Enfermagem”, fazendo paralelo com a Índia, têm coisas que são imexíveis e os procedimentos são assim: forrar uma cama, preparar um leito, é uma técnica que exige um determinado padrão, mas muitas vezes, quando chega na prática, ensina no laboratório ao aluno como fazer dentro das normas. Quando se depara com a realidade cotidiana, não tem um mínimo de condição de material para desenvolver aquela técnica: falta lençol ou o lençol é pequeno demais para o leito que vai forrar e é obrigado a amarrar as pontas do lençol para que ele se mantenha em cima do colchão plástico e não encolha e possa formar escara. Eu tinha um hábito muito grande quando eu avaliava os alunos, eu dizia: “olha gente, eu fazia uma reflexão com eles, a técnica você aprendeu dessa forma, vamos recapitular nossa técnica, e aqui você tem lençol? Quanto você tem? Qual o tamanho do lençol? Como você vai manter esse lençol preso na cama sem que ele possa causar escara por pressão no paciente”. O aluno chegava à conclusão de que ele tinha que adequar os conhecimentos dele à realidade que estava vivenciando e, eu acho que isso é de ensino superior. ^{1º} Na hora de avaliar o aluno primo pela capacidade que ele vai ter de criar coisas novas porque, muitas vezes, não tem o lençol do tamanho certo, mas amarrou tão amarradinho que o paciente ficou em cima da cama com o lençol totalmente esticado. Para mim é o que vale, porque não vai ter o professor junto à vida toda para esse aconselhamento de como proceder. ^{2º} As realidades que se defrontam são muito diferentes. Enquanto: ele tem uma realidade numa Instituição de Saúde privada, na pública ele tem outra realidade. Então, como o aluno transpor, e como avaliar o aluno. Não posso avaliar o aluno sempre a menor, tenho que avaliar a potencialidade que ele tem de criar, de mudar a realidade do serviço. Isso tudo tem que formar a avaliação. Avaliar, para mim, é eu avalio, mas acho, não é me gabando, mas sempre, eu nunca tive um problema de ter muita reclamação na avaliação, principalmente prática, porque eu sempre considere todos os aspectos da avaliação, até aquele contexto que o aluno está vivenciando, porque se é um aluno que vem de uma, muitas vezes, o aluno vem do enterro do pai, aí ele diz: “eu vou fazer minha prova hoje”, eu digo: “meu filho, você tem condições? Não tem, volte para casa, venha no dia da segunda chamada”. Você media, contemporiza e você resolve o problema, mas você tem que ver e como fazer essa avaliação, porque o aluno, na realidade, avaliação para mim não é demitir, ela tem que ser uma avaliação que traga o aluno à consciência do que ele é realmente, nem a mais, nem a menos, ele não pode “se achar”, mas também ele não pode se sentir inferior. Ele tem que ter a real noção do que ele é naquele momento como ser humano e que sabe em que precisa mudar.

Pergunta 2.2:

Em relação aos professores, aos quais a senhora coordena, existe alguma dificuldade no processo de avaliação?

Resposta:

Existe. Aquela avaliação clássica em que o aluno tem que ser, é aquilo e acabou. Isso é um problema muito sério no professor. É tanto que nós levamos ao Colegiado uma alternativa. Então, quando o aluno, ele faz a prova final e fica com até **0,5** de ter sua reprovação, nós instituímos a arguição. O que é arguição? O aluno é submetido a uma banca, não é uma banca, desculpe, ele é submetido à arguição do próprio professor que vai investigar se ele, através de uma conversa, não sabe mais alguma coisa, porque, às vezes ele fica nervoso e não escreve, mas ele quando fala, quando se coloca o aluno para falar ele sabe dizer o que é, e eu sempre digo para o professor, o problema é você, muitas vezes, fazer uma avaliação a maior a menor. Tem que fazer uma avaliação da realidade do que o aluno é capaz de fazer. A gente vivencia essa realidade, essas dificuldades enquanto coordenação, mas tem outras formas de mediar, afora a questão de a gente interferir mesmo não é interferir na autonomia do professor, mas é conversar com ele no dia a dia, está explicando que não é daquele jeito. Às vezes é um rigor tão excessivo que não leva a nada. O aluno quando olha

para o professor se treme nas bases todinhas e não é capaz dele falar. Tanto que um dia desse eu fiquei preocupada porque a aluna disse que eu a inibia e, fui conversar com ela e não era inibição, a aluna alegava aquilo ali como recurso porque não queria estudar e aí você tira a máscara, não é possível, conversando na praça com os alunos, eu trago os alunos na minha sala, eu sei quem primeiro engravidou quem pariu quem abortou tudo eu sei por que eles me contam coisas, não é só o aluno, o pai também me procura. Agora mesmo eu estava com um pai na sala. Mas, a gente tem também que aprender, a saber, discernir porque, às vezes, um aluno se coloca como se fosse coitadinho e a gente sabe que ele não é coitadinho, tem que aprender. Não é porque nós estamos numa Instituição Superior de rede privada que a gente vai abrir e deixar que todos se formem, principalmente, num curso de Graduação em Enfermagem, porque num curso que você é da área de humanas é mais fácil. Você hoje como professor num dia pode essa e no outro dia você volta atrás, no campo de prática você leva o aluno num dia da sala de aula você diz: “olha, eu dei a informação de ontem, mas não é bem assim, assado”. Você pode até mudar, reforçar mais e conseguir reconstruir aquele conceito. Enfermagem, o indivíduo profissional ele, muitas vezes, ele mata porque se ele aplicar uma injeção errada ele mata, se ele pegar uma Xilocaína, por exemplo, porque é anestésico, ele, colocar na veia do paciente direto, todinho parou o coração, desculpe, é Cloreto de Potássio, ele despolariza o músculo cardíaco. Mas, ele tem que saber que, muitas vezes administra o Cloreto de Potássio. O Cloreto de Potássio é administrado, mas com o gotejamento bem lento e o que é que acontece? Você utiliza o Cloreto de Potássio naturalmente, se você coloca no soro e abrir o soro de vez o paciente morre, para o coração e, vale salientar que o Cloreto de Potássio é uma das substâncias que se incorpora ao corpo humano. Se for o caso de morte e o paciente crer-se, que em torno de 24h, você não acha mais no organismo porque ele faz parte do corpo humano. Ela é uma substância, ela é um elétrodo, ela faz parte do corpo humano. Então, como dizer que ela foi a causa de morte se ela está ali dentro? Você é capaz de detectar quando a necropsia é feita logo após a causa morte.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1

Discorra sobre os saberes necessários para a avaliação da aprendizagem no ensino superior e os saberes necessários da prática pedagógica dos professores do Ensino Superior durante o processo de ensino e aprendizagem.

Resposta:

Esses saberes que você quer saber é no aluno, o que é formado no aluno? Não, do professor. O saber? Que saberes o professor necessita para a avaliação da aprendizagem? Tem um filósofo que não sei se é Perrenoud, que fala dos saberes, que é o saber ser, o saber conviver [...]. Os saberes do professor têm que ter todos esses saberes, tem que saber. Primeiro ser docente e ser docente é usar tudo isso que vão desde os princípios éticos e morais, normais ao ser humano que vai além, porque vêm os princípios éticos e morais do ser social, honestidade com o aluno, mas o professor precisa contextualizar o aluno, precisa conhecer a realidade do aluno, então não estou muito bem lembrada de todos os saberes, eu sei que é o saber conviver, o saber aprender, o saber fazer porque em Enfermagem isso é muito importante, se a gente não souber fazer e mostrar ao aluno que a gente sabe fazer ele não acredita na gente. É o saber ser ético, o saber respeitar o ser humano, envolve o saber conviver. São esses saberes que a gente tem enquanto professor. Incorporar no dia a dia, a gente não pode abrir mão deles. Isso é necessário à formação do professor. Na realidade, eu acho que existe uma diferença básica, o professor que, para mim é o sinônimo de mestre. Eu acho que mestre é aquela pessoa que é o algo mais. Doutor realmente é uma titulação boa, mas eu me sinto mais satisfeita com o sentido de ser mestre. Ser mestre é aquela pessoa que é o centro do aluno e eu gosto muito de ouvir quando o aluno diz assim e eu escuto isso quase todo dia: “quando eu crescer quero ser

igual à senhora”. Isso não tem preço. É a única coisa que me segura na docência, eu gosto da prática na sala de aula. Eu já disse à diretora, se me tirar da sala de aula você me mata ou então eu saio daqui, porque gestão acadêmica é bom e importante mas, a sala de aula para mim é fundamental. Não me tire da sala de aula que é onde eu me realizo, eu incorporo o personagem de que “eu subo nesse palco, minha alma cheira talco como bumbum de bebê”. A gente realmente representa é quando a gente é assim. A história da gente, a gente utiliza muito essa quando na representação social, eu sou o sujeito da minha história na hora que eu estou lá, no palco da sala de aula e eu acho muito importante isso porque existe o professor, voltando ao raciocínio anterior, é o professor e a diferença do “dador de aula”. Eu ouvi pela primeira vez essa expressão, eu venho de uma Universidade Pública e isso me assusta: “o dador de aula”. O professor é aquele que incorpora o mestre e o “dador de aula” é uma pessoa que presta um serviço e vai embora. O primeiro é uma tarefa, não é que eu quero envolver vocação, não é isso, isso é um assunto religioso, vocacional. Bem, é o seguinte: da sua habilidade para ser, é aquela pessoa que incorpora um profissional que está comprometido em transformar a profissão. Não é a profissão de professor, é a profissão que ele está ensinando, no meu caso é a Enfermagem, que o meu compromisso não é com a faculdade, meu compromisso é com o Conselho, o Conselho da Enfermagem e é isso que me interessa.

Pergunta 3.2

E sobre a questão da prática pedagógica, é necessário que os professores da área de Saúde também tenham um pouco de conhecimento da parte pedagógica, exemplo: a parte metodológica, a questão da Didática, a questão da própria avaliação da aprendizagem?

Resposta:

Acredito, eu gostaria, a pessoa não, o órgão que eu vou criticar não pode se defender e acho tão pouco o que ele quer. Que o Ministério da Educação, ele é tão perverso com o docente, por quê? Não é a titulação que forma o bom docente, ajuda, mas hoje existe uma febre de só ter valor quem é Doutor. Quem é Doutor não é preparado para o ensino, ele tem formação para a pesquisa e, infelizmente, a gente vê na, no curso de Mestrado, eu não cheguei ao Doutorado, não posso criticar o Doutorado, mas eu critico a hipervalorização da titulação. No Mestrado, nós tivemos uma cadeira que falava na questão pedagógica, eu não me lembro, não recordo bem o título, mas isso era muito assim meteórico no curso, não contemplava transversalmente como eixo todas as disciplinas, então o que é que acontece? Hoje se supervaloriza é a titulação, enquanto o docente, não é preparado, você quer preparar uma aula, você quer reportar o conteúdo essencial, porque ontem eu estava na minha sala com uma doutora em pavorosa por conta disso, o recorte do conteúdo, o que é que eu vou ensinar ao aluno, e que é importante, que eu não posso deixar de ensinar e pedir um trabalho para ele fazer fora da sala de aula e ele complementa a aprendizagem. Até essa minúcia e o aluno, o professor que não tem essa formação, ele pode ser um Pós-doutor, mas não sabe relacionar isso. Só quem dá essa visibilidade a ele é exatamente a formação pedagógica. A formação pedagógica aliada ao tempo se ele quiser aproveitar, porque eu não fiz Licenciatura, apesar de ter cursado várias disciplinas, eu sou uma curiosa, eu sou professora desde os meus catorze anos de idade. Ensinar para mim faz parte. Eu escolhi Enfermagem porque quis, eu passei em Enfermagem e Medicina, mas escolhi Enfermagem, eu escolhi o ensino porque quis. Acho que o ensino da Enfermagem ajuda a não matar meus sonhos, porque quem está na prática convive com uma realidade muito dura, não é dura porque o paciente está morrendo. É dura porque o sistema consome o profissional. Então, quer dizer que o ensino para mim é uma forma de alimentar meu sonho. Um sonho de que a profissão faz o melhor.

Pergunta 3.3

Qual a importância da capacitação contínua para o exercício da prática avaliativa dos professores do Ensino Superior?

Resposta:

É porque a gente vai aprender novas formas de avaliação. E essa prova de avaliação, embora exista já, mas muitas são também descobertas no dia a dia, aprimoradas no dia a dia. Muito interessante, é uma coisa simples, não é uma medida só disciplinar, mas estávamos semana passada, preocupados com a questão da fila do aluno na hora da prova, na hora da avaliação. Como era uma avaliação que envolvia cálculo matemático, porque quando você vai aprender a fazer gotejamento, concentração de soluções, você precisa, de qualquer jeito, aprender cálculo, fazer uma simples regra de três que, às vezes, o aluno não sabe fazer. Nós pegamos alunos aqui que não sabem fazer uma regra de três. Então, o que é que acontece? O professor Cristóvão é quem dá essa disciplina e eu digo que ele vai levar o conhecimento para o túmulo porque ninguém quer aprender. É muito sério isso no ensino da Enfermagem porque em todo canto não temos bomba de infusão que você programa e ela goteja lá o que é necessário. Nós descobrimos uma forma de impedir que o aluno file o aluno recebe a prova e recebe uma folha colorida que depende da cor do avaliador e são essas coisas que a gente só faz com a vivência, porque a gente inibe a fila, ou seja, ele não vai poder enxertar uma folha em branco porque não é em branco, quem vai distribuir é o professor com aquela cor específica daquele dia. Então, a gente está fazendo isso. Além da prova ser diferente por turma, também existe isso. A gente inventou essa modinha.

Pergunta 3.4

Os professores dessa Instituição de ensino superior têm capacitação a partir de iniciativa da Direção?

Resposta:

Eu gostaria que fosse mais é, vamos dizer não é efetiva porque efetiva não pode avaliar a efetividade dessa forma, mas ela está presente. Acho que a gente podia aproveitar, não três dias, mas dois dias ou um dia: a gente tem que parar um dia a aula e naquele dia fazer a capacitação, é muito mais importante para o professor. Temos dois dias, três dias no mês de janeiro, no segundo semestre nós não temos, então essa marcação anual, que pelo menos a gente pudesse ter assim: em janeiro e julho, ou então a cada três meses. Encontros breves, mas que a gente pudesse trabalhar com mais efetividade essa questão da formação do aluno. É interessante porque tenho um calendário interessantíssimo de reunião que eu fiz, eu programei todinho na época que nós começamos o curso aqui, nós tínhamos o quê? Primeira, segunda turmas com 100 alunos, 200 alunos, era uma beleza. Nós fizemos temos ficha de avaliação contemplando a prática, e contemplando as três áreas: cognitiva, psicomotora e a atitudinal com escore definindo o que é o aluno que tira **A, B, C, D, E**. Então chega para o aluno que preenche todos os requisitos, desde a articulação do conteúdo teórico com a prática até a letra **E** que é insuficiente e ele é reprovado. Temos casos de alunos que são reprovados na prática. Quanto à formação, aqui eu gostaria que a gente tivesse mais efetividade. Eu cheguei a planejar e eu vou retomar isso no curso. Todo mês a gente vai ter uma reunião, a gente vai trabalhar um texto que fale exatamente, essa sequência: num mês vai ser o quê? Elaboração de objetivos. Sou fissurada em BLOOM, é antigo, mas eu ainda acho que Bloom, não foi ultrapassado, ele dá naquela tabelinha uma modalidade para você conhecer o que pode utilizar. Apesar de eu já ter perguntado a várias pessoas da área da educação, mas Bloom, o que é que se usa? E ninguém me dá uma coisa mais nova, porque a gente tem que ter. Como a gente trabalha com muita gente tem que ter um instrumento que nos dê mais um pouco de segurança porque não temos formação docente. Nós caímos de pára-quedas, eu falo porque também fui assim. Entrei num curso público da UFPE, eu não tinha nenhuma formação docente. Eu tinha sim, uma formação específica da área e hoje continua sendo assim, não mudou. Apesar de na Universidade Pública existir essa preocupação, são oferecidos vários cursos, na Universidade Pública, principalmente na década de **70**, na década de **80** eu tirei muito isso, a gente vivendo a Ditadura Militar, já no final dela, mas nós tínhamos o PADES (Programa

de Apoio à Docência do Ensino Superior). Era um programa governamental. Esse programa, a gente tinha **15** dias de aula dentro da Universidade do Rio Grande do Norte. Eu comecei aqui, fui para o Rio Grande do Norte e voltei. A experiência lá é bem mais rigorosa, a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, no curso de Enfermagem é mais progressista do que a UFPE, muito mais porque você, como lá você tem um grupo de docentes jovens, então, o jovem, ele, caracteristicamente, ousa mais e não me nego a trabalhar com jovens, mas fico muitas vezes decepcionada, é que estou trabalhando com muitos jovens e jovens que não querem ousar e quando quero, eles não querem e é problemático. Tanto que agora, estou com problema muito sério. Nós estamos para fazer o trabalho de conclusão de curso, o aluno de Enfermagem ele faz pesquisa campo, coleta de dados, mas quando a gente envolve seres humanos, ela deve ser registrada na Plataforma Brasil e nós não temos como acelerar essa Plataforma Brasil que dura três ou quatro dias para dar a resposta de um projeto. Então, isso nós perdemos o tempo do aluno da Graduação que tem seis meses para fazer tudo. O que acontece? Nós estamos inovando e fazendo algumas escolhas, estamos utilizando a prática baseada em evidências que é a análise de artigos científicos publicados sobre aquele tema. Logicamente é um período de cinco anos, mas a gente não fica tão ligado a essa questão porque não tem massa crítica de artigos suficientes para serem analisados. A prática baseada em evidências é excelente, é um estudo de resumo sistemático e ela fica dentro do controle de pesquisa, ela tem problema, ela tem todas as características de pesquisa, é ótimo. Nós também estamos utilizando uma coisa que é muito interessante, é o protocolo, nós da Enfermagem, na Saúde, tratamos com o protocolo, e o protocolo dá uma segurança ao profissional. Ele sabe que quando o paciente, ele vem, então eu vou tratar de um paciente que tem hemodiálise e eu quero testar uma técnica nova de pulsão porque se constrói uma fístula arteriovenosa, que é uma veia, uma artéria que é aberta e costurada paralelamente, é interessante porque, estava com uma aluna, agente estava mudando o trabalho delas, elas vão escrever um artigo que é um protocolo, que vão redigir isso aí não precisa passar no Conselho de Ética. A proposta educativa, o que é a proposta educativa? Fazer um treinamento para preenchimento de ficha de determinado sistema informatizado de Saúde do Posto, antes de levar para o profissional, primeiro faço um planejamento de um curso. É uma modalidade de TCC. E, também tem a Cartilha Educativa a quem se destina à comunidade, e pode ser uma cartilha, um folder. Interessante é que todas essas iniciativas estão contempladas nas Diretrizes Curriculares de Enfermagem. O enfermeiro tem quatro funções que são: assistir, que é cuidar; o Protocolo 100-4; administrar e ensinar. Portanto, a proposta educativa, onde a cartilha aqui se enquadra, ela está aqui dentro desse quadro e a de pesquisa. Então, quer dizer, ontem eu fiquei muito assustada aqui, eu quase perco o sono porque eu soube que tem professores que estão criticando esse tipo de trabalho. Eles vão ser chamados à atenção, tá? Enquanto gestora do curso eu preciso dizer que o curso tem uma linha, se eu não concordo, eu saio. E essas três modalidades são trabalhos científicos e estão contempladas nas Diretrizes Curriculares do curso.

Pergunta 3.5

E os professores, eles buscam capacitação contínua?

Resposta:

Nisso eu fico muito preocupada porque a maioria dos professores, eu sei, que eu vim de uma realidade bem diferente, porque eu vim de uma realidade que eu fiz um concurso público, entrei, eu sou aposentada da UFPE, aqui eu trabalho, levo tempo, eu quero só, porque é interessante, a gente tem uma renda, mas também, isso aqui eu faço porque gosto de trabalhar, eu gosto do que eu faço, porque se eu não gostasse, eu não faria, fico muito preocupada porque eu observo que a preocupação básica dos docentes, é ganhar dinheiro e não interessa como eu estou formando aquele profissional. Fico realmente desarmada. Tenho casos de professores que não têm um pinga de paciência com o aluno, que trata o aluno como se fosse um ser inferior. Logicamente, a gente sabe que a sala de aula é um

espaço de impor respeito do aluno, mas o aluno que chega ali entra na sala, e aquele chega ali e diz: “ah professor, bom dia professor, bom dia colegas”, então quer dizer e o professor que está lá, ele recrimina o aluno. Já aconteceu isso no meu curso. E a gente repensa se esse professor pode continuar.

Pergunta 3.6

Como é que fica, principalmente num curso de Enfermagem, essa questão do conhecimento atualizado, do conhecimento mais recente se o professor não busca atualizar?

Resposta:

A atualização do conhecimento específico, dessa daí eu não tenho o que me queixar, porque os professores, muito menos os alunos, porque isso aí é mais fácil de você trabalhar e é mais fácil do professor, porque hoje existe, o aluno grande regulador disso. Com a existência da Rede de Informação, porque o aluno tem acesso, o professor ou se atualiza, ou se atualiza, ele não tem opção. E, muitas vezes, até o professor atende de calça curta porque ele perdeu um momento de pesquisa e o aluno chegou à sala de aula e pesquisou antes dele. Mas, só que o professor, se ele detém o conhecimento muito mais amplo ele sabe contornar isso, porque sabe que são ajustes que foram feitos. Então, hoje a vacina mudou, era de três doses e passou a ser só duas. Se eu fui para a sala de aula e não consultei o manual antes, o aluno pode saber antes de mim, tranquilamente, mas quanto a isso a gente não vivencia tanto problema. Eu tenho alunos que são interessantes: eu tenho aluno, em questão de vacina, que é chefe do setor de imunização. Então, o professor já sabe que vai entrar na sala e encontrar um “bichão” lá dentro e que vai com medo, porque naquele assunto específico o aluno é bom e ele sabe por que ele compete no mercado de trabalho, mesmo sendo técnico de Enfermagem, mas para ele estar naquela posição ele tem que saber. Agora, enquanto avaliação desculpe, enquanto capacitação pedagógica eu sinto que o professor não tem essa formação, não tem por mais que a gente brigue, por mais que a gente insista, mas o professor não tem.

Q4. O papel do professor no Ensino Superior

Pergunta 4.1-

Qual é o papel do professor do ensino superior quanto ao processo de ensino e aprendizagem?

Resposta:

Sou suspeita para falar porque essa disciplina em Enfermagem quem dava era eu, eu abri mão porque não aguentava mais. Antigamente a disciplina se chamava Metodologia do Ensino da Enfermagem. Como é que eu vou ensinar Enfermagem? A gente dividia, a gente entrava nessa disciplina falando desde as Diretrizes e Bases. Eu localizava cada aluno no Ensino Superior que ele agora está fazendo e, depois eu passava por outros caminhos: a educação contínua, que é extremamente essencial para a Enfermagem; a gente passava pela educação popular. Eram os três pilares do ensino da Metodologia do Ensino da Enfermagem, vai ser oferecida no currículo novo no sexto período. Quem vai dar não sou eu, ela mudou de nome, são Processos de Aprendizagem em Saúde e a professora desenvolve porque a gente mantém alguns professores, a gente mantém uma conversa muito aberta aconselha, e conversa, outros não. Têm outros que são extremamente reativos. Esses são problemáticos. Eu já tive um que saiu, é muito engraçado, o pessoal que trabalha perto de mim, ela diz o seguinte: “que eu faço alguma mandinga” que o docente termina saindo. Juro que eu não faço nenhuma, está entendendo? Ele se sente tão mal no grupo que tem que sair, ele pede para sair, criteriosamente, ele pede para sair, prova de elite, pede para sair e vai embora, ele, depois queria voltar, porque aí ele viu, eu noto isso porque quem fica diz isso: “aqui é tão bom de trabalhar”, porque a gente realmente dá ao

professor possibilidades de escolha, possibilidades de inovar. Eu tenho professores que fazem prova com Data show ligado. Ele dá o problema e o aluno responde, entendeu? E eles podem inovar porque a gente aceita isso aí. Tem professor que faz, por exemplo: “a aluna de Microbiologia, ela sentiu que os alunos tinham dificuldade” em, é visualizar aqueles, todos aqueles micro-organismos, então ela fez uma grande feira de montagem com reciclado, aliás, desculpe com lixo ela fez com que o aluno montasse e o aluno montou vírus, bactéria, fungo a partir de tampa de guaraná, daquelas garrafas de água mineral, daquelas grandonas. Então, eu quero dizer que isso tudo foi feito. É muito interessante e funciona, isso aí funciona.

Pergunta 4.2

Professora, eu sempre gosto de dar um tempo para a pessoa entrevistada expressar sobre alguma coisa, um dado interessante, algum dado importante que, no momento não foi elucidado. Se a senhora tiver alguma coisa a acrescentar, por favor.

Resposta:

Acho que não porque me foi dado o direito de falar o que eu queria no momento em que foram elaboradas as questões. Sobre a avaliação da aprendizagem, eu não tenho mais o que falar. Talvez a questão da Instituição, porque eu acho aquela prova que é feita aqui não é uma questão de teoria e aquilo, muitas vezes, não mede, não sei. Enfermagem, quando começa a prática se torna mais fácil, você pode conjugar a teoria com a prática e nós temos casos de alunos que na teoria eles não se dão bem, na prática eles se dão bem. Eles são capazes de demonstrar o conhecimento. Também é uma coisa que a gente tem que fazer a diferença, porque, às vezes, é um aluno que a psicomotricidade dele é ótima, mas o conteúdo científico não é, é uma convulsão medonha, porque como ele já tem a vivência técnica em Enfermagem e a habilidade manual desenvolvida, ele punccionou uma veia muito bem, mas ele não sabe anatomicamente onde as veias e o nome das veias, podem acontecer. O ensino superior dele, a formação superior não está pronto enquanto ele não souber aquilo e, também, uma coisa. Enfermagem, infelizmente, não é uma profissão ainda, que se exija dela um conhecimento científico necessário. Por exemplo: “uma coisa muito básica, muito elementar, eu funciono, eu tenho governo, que na minha votação, dizer, graças funcionou”. Ninguém exige isso. Então é um conhecimento que vai se tornando obsoleto pelo profissional porque ele termina esquecendo aquela veia, o nome daquela veia. Então, ele vai uma injeção muscular, eu vou dar o meu braço, mas o braço no músculo deltóide, ou no glúteo, ou no baixo lateral, que técnica eu usei. Tudo isso a gente ainda precisa tomar um caminho a percorrer. Então, digo sempre a eles que não posso ficar no ensino superior olhando as coisas acontecer, eu espero que aconteça. Eu queria muito voltar ao meu. Várias vezes ainda exatamente para isso, fazer as mudanças, para melhorar as pessoas. Portanto, a gente precisa de um aprendizado, cada dia a gente tem que ser melhor que ontem e pior que amanhã. A gente tem que fazer isso. De certa forma o aluno morre de rir comigo, ele diz: “hoje qual é o exercício, a fala do exercício qual é?” Sei que nada sei. Você não sabe nada está aprendendo, e é interessantíssimo, sabe? Porque eu convivo muito bem com eles. Eu dou aula no segundo período, no quarto período eu dou uma disciplina, quando chega lá no sétimo eu dou a disciplina de TCC, lá tem meu nome Apresentação de TCC, aí o aluno diz: “o bicho pega, literalmente o bicho pega”. E eles têm uma, Enfermagem tem, esse é outro grande problema, a profissão precisa ainda se aprimorar muito ainda. Não que as outras não precisem, eu não posso falar das outras, eu só posso falar da minha. Então, a Enfermagem, ela carece de muitas coisas e é interessante porque a profissão de Enfermagem ministrada no ensino superior é uma forma do indivíduo de uma classe inferior ascender socialmente e ele ouve isso de mim todo dia na sala de aula. Ele faz essa reflexão, eu acho que através dessa reflexão que a gente pode mudar o aluno. Acho que é a diferença entre o professor e o “dador de aula”. O mestre ele vai lá todo dia e mostra, a presença dele faz a diferença. Um “dador de aula” não, ele é substituído, mas um dia ele vai ser pelo ensino a distância. O mestre não, não vai ter ensino a distância

que o substitua, porque o aluno sempre vai querer consultar para saber alguma coisa que ele não sabe.

Professora, eu agradeço a sua participação, foi muito importante a sua fala e a proposta nossa é que assim, após a defesa da Dissertação e que for liberada, as pessoas que colaboraram receberão o documento, não impresso, mas online.

Madge de Mendonça Schuler
Pedagoga
Mestranda em Ciências da Educação
Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia
Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO IX



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

E-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezada Coordenadora:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de formação continuada e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação da Entrevistada: Coordenadora do curso de Nutrição

- Idade – 27 anos
- Género – feminino
- Tempo de formação – 09 anos
- Tempo de função – 05 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2:

Boa tarde professora. Disserte acerca do seu conhecimento sobre a Avaliação da Aprendizagem.

Resposta:

Vou falar um pouco sobre a formação do professor de Nutrição. Nos Mestrados de Nutrição a gente não tem uma formação específica de avaliação. Tudo o que a gente aprende termina sendo na prática e com o olhar sobre a prática avaliativa dos nossos professores. A gente busca desenvolver o nosso próprio método de avaliação. Eu, particularmente, não

acredito na avaliação prova estática, única e conseguir dela tirar uma informação, acerca do rendimento do aluno. Eu, particularmente, gosto de fazer avaliação pautada em alguns pontos que eu acredito na minha prática. Sempre faço uma avaliação desmembrada. Gosto de fazer seminários, casos clínicos que tentem abordar assim teoria e prática numa só avaliação para compor a nota junto com a prova. E, a prova propriamente dita, eu dificilmente faço, não utilizo só questões fechadas. Eu gosto de questões dissertativas e de trabalhar o aluno de uma forma mais detalhada. Ultimamente, com as demandas mais recentes de ENADE e de concursos públicos, estou tentando incluir nas minhas avaliações questões de concursos públicos e questões modelo ENADE, que são essas questões que integram o conhecimento de várias disciplinas, ou da mesma disciplina em aplicações diferentes. Então, a minha avaliação tem acontecido assim: conjugando seminários e casos clínicos, é quando a gente integra teoria e prática e as provas com questões fechadas e abertas. Nesse sentido, fazendo o máximo de interdisciplinaridade que eu consigo fazer na prova. Além disso, tenho procurado fazer avaliações ou atividades em sala de aula na mesma roupagem em momentos diferentes na disciplina para observar como os alunos estão evoluindo no mesmo aspecto. Trabalhar um artigo e pedir para que eles façam a resenha crítica desse artigo. No primeiro momento um artigo que contemple um conteúdo do início do semestre, no meio do semestre, no final do semestre.

Geralmente eu faço de três (03) a quatro (04) dessas avaliações para ver se eles estão escrevendo melhor acerca do tema, se eles estão compreendendo melhor o texto que eles estão lendo. Gosto de avaliar o mesmo aluno numa avaliação semelhante, numa atividade similar em momentos diferentes da disciplina para ver se eles estão evoluindo.

Lógico que, quando a turma é maior a dificuldade também aumenta para fazer essas atividades pontuais, várias atividades que terminam sendo a composição de notas bem grandes. As minhas notas geralmente são composições de três (03), quatro (04) atividades diferentes, mas eu acredito que é ampliando o processo de avaliação, fugindo só fazer a prova, é que a gente consegue avaliar um pouquinho melhor o aluno.

Pergunta 2.1:

Responda-me agora o que é avaliar?

Resposta:

Avaliar talvez seja mensurar o conhecimento, tentar quantificar o conhecimento, traduzir o conhecimento em nota. Eu acho que isso é avaliar.

Pergunta 2.2:

Nessa sua proposta de avaliação quais os resultados que você tem observado?

Resposta:

Eu notei que obtive uma resposta completamente diferente quando eu comecei a dar um feedback para o aluno. Foram mil mudanças, enquanto profissional e enquanto professora.

Nos últimos anos eu recebi resposta totalmente diferente a partir do momento em que eu passei a esse retorno para o aluno depois de qualquer atividade que ele fazia. Eu faço uma prova e na aula seguinte à prova temos uma aula para resolver questões, entregar o resultado da prova, mas resolver as questões da prova buscando material para a sala de aula para a gente discutir o porquê daquelas respostas, porque o gabarito era aquele, como é que eles chegaram, quais foram as dificuldades. Resolvo junto, chamo alguns alunos que tiveram maiores ou menor dificuldade para trabalhar na frente, falar alguma coisa, ou fazemos um grande círculo e discutimos as questões para dar um feedback. Ele sai dessa atividade sempre ontem. Por exemplo, aconteceu isso, eles saem da sala com ciência do que eles erraram por que eles erraram e onde eles precisam melhorar buscar mais conhecimento. Então eu sempre os convido a fazer uma análise crítica de si mesmo, onde eu pequei um pouco mais, onde eu estou deficiente, onde eu preciso buscar. Geralmente essas questões que trabalhei, percebi que o rendimento não foi tão bom. Depois solicito em atividade ou em prova, e eles sabem que eu vou solicitar então, eles sempre buscam fazer um acordo para que depois ele volte a estudar aquele conteúdo e a gente volte a cobrar aquele conteúdo para ter certeza que houve uma busca, que eles conseguiram aprender o propriamente dito. Foi uma diferença muito grande para mim quando eu comecei a dar o retorno para eles. Isso serve, por exemplo, quando vai fazer uma atividade extra, fora do ambiente da faculdade. A gente vai para um hospital e a gente vai fazer uma avaliação com um grupo de pacientes, elaborar uma dieta, e eu sempre convido eles depois a pensarem como é que seria a aplicabilidade daquilo ali, como é que a gente pode inserir a atividade no contexto social do paciente e dou esse feedback para eles e depois que eu comecei a dar esse retorno eles começaram a aplicar isso, depois voltar ao hospital, fazer uma reavaliação do paciente, eu senti que o processo de aprendizagem melhorou sensivelmente. Foi um antes e um depois para mim porque sinto que eles me darão esse feedback: “professora eu voltei, estudei aqueles pontos em que tive maiores dificuldades, foi importante ver a aula, me clareou algumas coisas. Realmente eu não tinha pensado dessa forma”. Então, a gente trabalha desde a interpretação da questão até o conteúdo propriamente dito. Esse feedback eu gosto de dar para eles.

Q3. Conhecimento acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1

Agora vamos falar um pouco sobre os saberes. Na sua concepção o que o Saber?

Resposta:

São construções contínuas até que de um conhecimento, de uma área que contempla não só o que você vê na teoria, mas que se enriquece quando consegue ampliar aquela formação da teoria e fazer a interface com a prática. O saber é esse somatório de informações de conhecimentos e consegue ser fomentado, obviamente, através de estudos teóricos, acredito muito nessa interface teoria e prática, que o saber ele é condensado, compilado quando a gente consegue fazer essa interface teoria e prática.

Pergunta 3.2

Quais são esses saberes necessários para os professores do Ensino Superior em Nutrição?

Resposta:

Existem as grandes áreas dos saberes da Nutrição que são a Nutrição na Saúde Pública, o que chamamos de Nutrição Social. Existe a Nutrição Clínica que é Nutrição voltada para a cura ou para auxiliar a cura do ser humano, do indivíduo doente e existe a Nutrição voltada para a coletividade sadia, que é a que são as unidades de alimentação e Nutrição para a Segurança Alimentar. Se a gente fosse falar dos conteúdos são essas três grandes áreas, existem várias outras áreas que saem desses grandes eixos, mas é por mais que existam esses saberes teoricamente compartimentalizados. Na Nutrição eu acredito que nenhum

funciona isoladamente. A gente precisa integrar essas três grandes áreas do saber para conseguir tratar, seja de qual situação da gente dentro da Nutrição. Se a gente está ali, num hospital trabalhando com paciente, a gente precisaria de um conhecimento da Nutrição clínica que é um desses pilares, se a gente não conhecer, não tiver o conhecimento da saúde pública, entender que esse paciente, ele está inserido no contexto sócio-econômico, religioso, cultural e que ele precisa desse conhecimento para considerar que ele precisa ter higiene no preparo do alimento, não adianta escolher só qual o alimento, ter higiene na hora de preparar e saber qual o contexto social que o paciente está inserido, se eu não tiver a integração dos saberes não vai conseguir dar uma boa assistência ao paciente. Mesmo existindo essas três grandes áreas do saber, que precisam estar intimamente correlacionadas no saber do professor para que ele passe para o aluno. Pois mesmo vendo a disciplina da área de saúde pública, se eu não tiver as outras informações eu não vou conseguir, e se eu não tiver as outras informações e se eu não tiver os outros saberes se eu não detiver os outros saberes eu não vou conseguir fazer essa interface com a prática que eu tanto acredito, acho que o profissional de Nutrição, o professor de Nutrição ele tem de deter, por mais que ele esteja especializado, tem que conhecer as outras áreas e tem que fazer a interface da teoria com a prática.

Pergunta 3.3

Nesses três eixos dos saberes existe a parte teórica e a parte prática. A parte teórica como é tratada dentro da sala de aula?

Resposta:

As aulas são expositivas. Em geral a gente utiliza recursos audiovisuais, assim a gente tenta trabalhar com data show e eu acredito que sessenta (60%), setenta (70%) das aulas sejam expositivas teóricas, as aulas teóricas são expositivas, mas a gente tenta. No colegiado do curso de Nutrição há a possibilidade de inovar um pouco a forma de passar o conhecimento teórico, seja com a utilização de filmes, vídeos e documentários em Nutrição que são bem embasados e que a gente consegue trabalhar e fazer uma avaliação crítica junto com os alunos e a gente tem visto que isso enriquece bastante o processo de ensino e aprendizagem, A gente trabalha muitos filmes. Hoje também têm trabalhado a construção de casos clínicos conjuntos que é uma atividade bem específica da Nutrição. Acho que a gente traz o paciente teórico ou o paciente até prático, mas traz para a sala de aula essas informações do paciente para que eles tentem visualizar o paciente e a gente trabalha junto com eles na resolução daquele caso clínico, como seria a sua proposta dietética para aquele paciente. Então, essa construção conjunta seja individual, seja em grupo, mas com o auxílio do professor, aquele caso clínico de área a gente orienta, eles fazerem em casa ou em outros locais para poder treinar. É outra coisa que a gente vem trazendo que tem sido bastante utilizado é uma tendência de a gente trabalhar um pouquinho a questão do despertar pela pesquisa científica e também trabalhar um pouco mais o hábito da leitura, que é uma coisa que a gente vê que interfere diretamente na capacidade de escrever corretamente, que é uma limitação da nossa população mesmo, do nosso público, dos nossos alunos. Temos trabalhado muito com os artigos científicos em sala de aula. Geralmente, trabalha uma aula expositiva antes dentro daquele eixo teórico e depois traz artigos ou propõe que eles tragam artigos para serem trabalhados em sala de aula para produzir uma discussão, às vezes, uma discussão oral, um debate entre eles daqueles artigos científicos ou elaborar, uma resenha, um resumo com a opinião deles, que eles escrevam para estimular um pouquinho essa questão da leitura, do conhecimento científico, da pesquisa científica e da escrita que é onde a gente tem mais um pouquinho de limitação. Então, a gente tenta diversificar além da aula expositiva essas outras formas de trabalhar o conteúdo teórico em sala de aula.

Pergunta 3.4

Os alunos de Nutrição também têm aula no laboratório. Quais os laboratórios que eles têm acesso?

Resposta:

São vários. O ciclo básico tem os laboratórios de Anatomia Humana, de Biofísica, de Bioquímica, Microbiologia e depois passa também pelo laboratório Microbiologia dos Alimentos que é outra disciplina mais específica que trata dos contaminamentos mais comuns nos alimentos. O laboratório de Bioquímica, voltando, ele também, mais na frente ele é utilizado por outros Bioquímicos, acho que é Bioquímica da Nutrição e a Bioquímica dos alimentos. É um laboratório específico de Bioquímica dos alimentos. É, o laboratório de Fisiologia, laboratório de Biologia Celular, Histologia, Embriologia e a gente ainda tem um laboratório Técnica Dietética, que é um laboratório mais específico, já por volta do quarto período/quinto período eles começam a utilizar Técnica Dietética. São esses laboratórios dentro da faculdade e, aí fora da faculdade a gente considera que é um laboratório, também, que é a nossa Clínica Escola. É um laboratório da disciplina da Avaliação do Estado Nutricional em que os alunos vão avaliar aquela população, a forma de laboratório, e depois se torna o campo da área de Estágio Curricular na área de Nutrição Clínica daqueles eixos dos saberes da Nutrição.

Pergunta 3.5

Essas atividades que eles desenvolvem nos laboratórios passam por um processo de avaliação específico?

Resposta:

Em geral sim, não é uniformizada não, a maioria desses professores optam por fazer uma avaliação de laboratório e uma avaliação teórica em sala de aula e fazer uma composição de notas com as duas atividades, com as duas notas de laboratório e teoria. Outros não, eles utilizam do laboratório como uma forma de fazer essa interface de teoria e prática que contemplam todo o conteúdo teórico, prático em uma única avaliação, um único método de avaliação. Eu deixo bem ao cargo do professor, até porque a gente discutiu isso que em algumas disciplinas fica fácil fazer uma prova só de laboratório, outras não são tão simples fazer uma prova só do laboratório até porque não representa um percentual tão grande dentro da disciplina. É nesse contexto que eles fazem uma opção, mas eu deixo bem ao encargo deles.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel – Professora da
Faculdade São Miguel

Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

ANEXO X



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

GUIÃO DE ENTREVISTA

Prezada Coordenadora:

Esta entrevista faz parte de uma investigação de mestrado que tem por objetivo compreender as concepções dos saberes e fazeres necessários sobre a Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior direcionado aos professores da Faculdade São Miguel. A avaliação da aprendizagem no ensino superior ainda perpassa por modelos tradicionais que favorecem o insucesso dos alunos mantendo a autoridade docente com característica punitiva e excludente. Também perpassa pelo processo de capacitação contínua e dos saberes necessários para que se consiga uma prática pedagógica comprometida com a aprendizagem significativa e contextualizada com os conhecimentos universais. Não temos respostas que possam sinalizar o correto nem o incorreto, sob essa ótica faz-se de extrema importância que as respostas tenham caráter verídico para que possamos alcançar resultados significativos para essa investigação. Os dados serão mantidos em sigilo e somente utilizados nesta pesquisa.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

Q1. Identificação do Entrevistado: Coordenador do Curso de Letras da IES “B”.

- Idade – 56 anos
- Gênero - feminino
- Tempo de formação – 32 anos
- Tempo de função – 19 anos

Q2. Conhecimento acerca da avaliação da aprendizagem:

Pergunta 2.1:

Boa tarde professora.

Expresse acerca do seu conhecimento sobre a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior

Resposta:

O que eu acho da avaliação em relação ao Ensino Superior é a grande dificuldade de fazer uma avaliação mais adequada. Os alunos chegam tensos. Muitos vêm com uma deficiência muito grande do ensino médio, de ensino de base, que era o ensino de primeiro grau, antigamente era ginásio hoje é ensino de primeiro grau, vêm com deficiência de escrita, de expressão, inclusive conhecimentos e

quando a gente faz uma explanação de uma disciplina, na maioria deles, acha dificuldade durante as aulas, é muito difícil, uns acham que não gostam, a prova é muito difícil, a matéria é muito difícil. Não é que a matéria é muito difícil, é porque o aluno não atingiu o nível, não chegou lá. Por mais que a gente tente explicar. Porque fica aquela lacuna vazia dos seus conhecimentos. No curso superior ele tem que estar pronto para iniciar uma nova fase de sua vida, mas não, ele não chega pronto. E o que é que acontece? A gente tem que voltar para preencher o espaço que está vazio nos seus conhecimentos, de maneira que a gente não pode colocar tudo porque o tempo não dá. Ou a gente repõe do segundo grau ou a gente avança no ensino superior. É por isso que muitas vezes a gente não é compreendida. O professor que quer realmente avançar no ensino superior não é compreendido por esses alunos, pois acham que o professor é carrasco, o tem que ser mais compreensivo, tem que ser mais maleável, porque eles têm essa dificuldade. A gente pode dar uma pincelada no que eles já podem estar sabendo, mas eles não atingem. Não sei se é por falta de interesse deles não querer avançar ou por algum motivo que a gente não sabe qual é. Só que quando a gente avança, a gente tem que avançar porque a proposta da faculdade do ensino superior, naquela disciplina elegeu determinados assuntos. Por que a gente não consegue dar? A gente tem que dar. Tem muitas disciplinas, e eu administro três disciplinas, apenas uma que é de base eu consigo dar todo assunto, duas eu não consigo, fica sempre alguma coisa. A gente tem que correr porque ou eu corro para conseguir terminar, aí o aluno vai “chiar” porque não está entendendo, não está conseguindo acompanhar. Quando chega o dia da prova “é muito assunto para a prova” porque eles não querem entender que não é a quantidade de assunto que vai ser colocada na prova, é o conteúdo que eles têm que adquirir para fazer uma prova e, muitas vezes, eles não compreendem isso, não faz a junção. Eu digo: “gente, vamos ler, vamos aprender”. Eles querem somente se “bitolar” a ler slides e aí a prova se torna difícil por quê? Porque eu não vou fazer uma prova baseada de slides. Eu faço uma prova fundamentada em livros didáticos e assuntos que são discutidos, em jornais, revista, palestras. A prova é isso não é? Aquele aluno que se dispõe a ler, a estudar, a pegar o livro, que é didático, e procurar aprender, esse aluno se dá bem. Aí o pessoal, não, porque é gênio. Não é porque é gênio, procurou estudar, aprender, diversificar a não se “bitolar” somente a copiar o que está no quadro o que o professor coloca. Aquilo não dá para mim, ou então um questionário, ele fez um questionário e, muitas vezes eu digo: “faça um questionarinho do assunto, para ele se direcionar no estudo, aprender a estudar, é bom estudar, porque muitos dizem assim: “professora como estudar a prova?” eu digo: “minha gente não é uma fórmula mágica, você tem que querer estudar, não tem um modelo de como você seguir e ainda não vale”, e aí o que é que eles fazem? Eles pegam o questionário de alguém que já fez, copiam e perguntam para mim: “professora se a gente estudar por aqueles questionários eu faço uma boa prova”? Eu digo: “bom, aqueles questionários ajudam, mas não é a minha prova”. É por isso que às vezes a gente tem uma divergência com determinados alunos que acham que a faculdade é um ensino médio melhorado. É melhorado não. Para eles é o nível médio que eles não tiveram e que agora eles não vão obter um nível de segundo grau, eles vão obter um diploma de ensino superior, aí é outra história.

Pergunta 2.2: Esses alunos que vêm déficit, à faculdade têm a preocupação de fazer atividade paralela, um tipo de nivelamento para esse grupo? Se tiver, como se processa?

Resposta: Foi feita uma leitura sobre isso, estudo porque a minha disciplina agora é de Química na vida dele, então os alunos vêm com um déficit zero (0,) zero em Química, zero, zero. Tem aluno que nunca viu Química na vida dele, a situação é séria. Eu solicitei que fosse feito um curso de nivelamento e foi aceito, só que eu pedi de trinta (30) horas, mas ainda foi feito de vinte (20) horas. “Dá para ver o básico, pegar aquele aluno que nunca viu a disciplina, e olhe que os alunos ainda “chiam” bastante porque é Química de segundo grau e ele diz:” isso aqui é livro de segundo grau” que foi introduzido para justamente ajudar a nivelar o conhecimento de Química de vocês. O que vem ajudando bastante, mas mesmo assim ainda tem alunos que no nivelamento não conseguem aprovação. Essa disciplina, Química, o currículo ela é de base, mas na realidade ela é de nivelamento. Então, como tem avaliações e avaliação entraram na cota, muitos alunos não atingem, então eles são reprovados.

Pergunta 2.3:

Professora, a senhora trabalha especificamente voltada na parte de laboratórios?

Resposta: Tanto em sala de aula, teoria que a parte do assunto teórico como também em laboratório. E o que a gente faz no laboratório? A gente já fez alguns roteirinhos práticos que contempla alguns conteúdos que, complementam aquela aula teórica. Vamos supor assim: gente, vou falar sobre proteínas, eu passo função, formação, proteínas importantes e no laboratório complementa-se aquele conteúdo, no sentido de ver como vai ficar com a mudança do meio, como é o comportamento da proteína. Alguns assuntos para direcionar, o aluno a ter percepção da prática com o que foi estudado na teoria e o que virá. Alguns alunos já disseram: professora a sua disciplina devia ser só laboratório porque é mais fácil de entender. Coloco-me: minha gente se não fosse a teoria você não fazia aula prática porque tudo o que a gente vê aqui na aula prática você está visualizando, mas isso foi dado em sala de aulas, teoria. Então, eu complemento com o laboratório, pois o laboratório é complemento daquilo que você vê na teoria. questiono: tudo bem, você quer só aula prática? Vou chegar aqui dar só aula prática mandar vocês fazerem o assunto, mas vocês não vão saber o que estão fazendo. De que vale só a prática se você não tem o complemento teórico, o conteúdo teórico para você aplicar aquilo ali? É a base.

Pergunta 2.4:

Essas aulas nos laboratórios passam pelo processo de avaliação nessa prática? Como é que funciona essa avaliação?

Resposta:

O processo de avaliação é primeiro a gente mostrar o comportamento do aluno porque isso conta na avaliação do laboratório. O aluno fica brincando no laboratório recebe logo advertência, assim, não da

escrita, mas advertência de comportamento que não é uma maneira de um aluno se comportar num laboratório, a vestimenta, então eu bato muito nessa tecla, bata é importante, a gente tem que estar de bata. Então, muitos alunos querem driblar isso aí, dizem que esqueceu que está suja, se pode usar bata descartável. Então isso aí já está bloqueado, não entra sem bata e é feito avaliação escrita do que ele fez na prática. O que eu peço numa avaliação prática? Eu peço o que ele realizou ali de acordo com a teoria que ele viu. Ele vai mostrar o que ele realizou ali, qual foi a determinação, a conclusão para aquele trabalho que ele realizou na prática. É isso o que eu peço a eles.

Pergunta 2.5:

Partindo dessa sua dinâmica, dessa sua postura dentro de sala de aula, desse seu processo de avaliação, me defina dentro das suas ideias, das suas concepções sobre o que é avaliar.

Resposta: Avaliar, o que eu acho é o seguinte a gente tem tido um conjunto de procedimentos. Tem uma faculdade no Recife que o processo de avaliação é desde o início, o aluno chegar assíduo à aula. Então, a gente já tem uma pontuação. É chamado de desenvolvimento afetivo, nota do desenvolvimento afetivo do aluno. DARF (DARF - Visão clara das competências e habilidades necessárias para cada função; Estabelecimento dos níveis requeridos em cada habilidade/competência de acordo com a função; Atribuição de pesos diferenciados para habilidades mais importantes dentro de uma função). O aluno tem um (01) ponto, como será feita essa avaliação do aluno, ele recebe, nessa avaliação DARF, o aluno tem que ter pontualidade, assiduidade, comportamento. E nesse comportamento está incluso o quê? Inclui desde a participação da aula, porque não é só o aluno estar presente, muitos confundem isso. Há, quando eles recebem, pontuação mínima que é de zero (0,0) a dez (10,0), mas só é (0,1%) da nota, é (1%) da nota, só recebe (1,0). Tem alunos que só recebem (1,0), mas tem alunos que recebem (8,0), recebem (6,0)... (há professora eu vim todas as suas aulas): mas não é presencial só, não é só você chegar e dizer presente. Você sai da sala de aula, não é o caso deles, não é você estar na sala de aula e brincando no computador, estar andando com o celular. Eu não vou reprovar você porque está com o celular, nem pense que eu vou reprovar porque você sabe muito bem uma pontuação por comportamento, isso é dado desde o início da aula. Faculdades que não têm esse DARF, como aqui na IES, não tem pontuação por comportamento, diretamente, a gente faz avaliação. Às vezes o aluno faz a prova e ele não atingiu uma nota que ele precisava, o professor vai avaliar aquele aluno, o aluno precisa de meio ponto, esse aluno merece esse meio ponto? Então vamos avaliar o aluno, é um aluno calmo, é um aluno que participa, é um aluno que está sempre presente, tem interesse de aprender a disciplina? Esse aluno, ele nem fale que merecia que recebeu esse meio ponto, saiu bonito na nota dele por comportamento. Como também tem aluno que precisa de (0,6), mas é um aluno que brinca em sala de aula, fica galopando, rindo, não tem interesse, acha que a prova é somente para nota, a avaliação não é só nota. Muitos alunos pensam que a prova é só nota, prova também é conhecimento. Esse, com certeza, esse não merece esse eu não dou ponto. Se realmente for meio ponto, meio ponto para ir para outra faculdade, mas (0,6) pra ficar uma aluna eu pensei duas vezes, mas rapaz (0,6) é meio ponto, o valor é tão pouco, a aluna é tão quieta, a gente não vai deixar a aluna ficar, não é querer dar

nota do caso é saber o merecimento do aluno, só isso. E eles nem sabem, muitos nem sabem. Tem alguns casos que ele diz: a senhora deve ter me dado aquele meio ponto. Realmente eu dei meio ponto, fui obrigada e ele sabe disso, outros não, nem entendeu.

Pergunta 2.6:

E como você define a avaliação teoricamente, a avaliação é o quê?

Resposta:

Avaliar é exigir o assunto ou o conhecimento daquilo que foi cobrado. Isso é uma avaliação, saber se o aluno realmente aprendeu ou não.

Q3. Conhecimentos acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 3.1:

Quais são os saberes necessários ao professor do ensino superior sobre a avaliação da aprendizagem? O que o professor precisa conhecer para compreender o processo de avaliação da aprendizagem no ensino superior?

Resposta:

Teoria só não vale, tem que ter vivência, tem que ter a prática, uma avaliação e também, que o primordial de tudo numa avaliação de ensino superior é saber compreender o limite do aluno. Eu acho que isso é o mais importante.

Pergunta 3.2: E que tipo de teoria esse professor precisa conhecer para fundamentar essa prática?

Resposta:

Educacional. Educação é o mais importante.

Pergunta 3.3:

Esses professores de nível superior, especificamente aqueles que não são da área pedagógica, eles geralmente não têm o conhecimento da prática, da metodologia, da didática, ele não tem o conhecimento pedagógico do ensino. Essa ausência verifica-se também no curso ao qual a senhora coordena, e nos laboratórios?

Resposta:

Com certeza, apesar de que, no meu curso eu não tive a parte pedagógica. E realmente eu tive um início com muita dificuldade de associar algumas coisas e, na parte de laboratório, também a gente tem que saber compreender como o aluno está se desenvolvendo, ajudá-lo porque isso faz parte da

educação, da avaliação. Eu ajudo o aluno, a gente dá o peixe ou o anzol e a linha e quem têm que pescar é eles.

Pergunta 3.4:

E os professores que não têm esse conhecimento da didática, esse conhecimento pedagógico, eles também têm dificuldade no processo de avaliar o aluno?

Resposta:

Os professores têm essa dificuldade, eu tive.

Pergunta 3.5: Que tipos de dificuldades?

Resposta:

De saber como realmente avaliar. É uma dificuldade e como a gente atingir aquele nível de saber compreender. Eu passei muito tempo para saber associar porque eu achava que a avaliação era somente o quê? É cobrar do aluno e tchau, o aluno tem que estudar e aprender porque na minha época foi assim. Meus professores todinhos eram assim. Então, a gente aprende assim que avaliar é você estudar e mostrar que aprendeu.

Pergunta 3.6: Esses professores do curso que trabalham com o aluno somente em sala de aula, geralmente, que tipo de ferramenta, que tipo de instrumento de avaliação utiliza?

Resposta:

Tem alguns professores que utilizam discussão de caso em sala de aula, de tarefas extracurriculares, extraclasse, seminários. Eu mesma faço debates, seminários, discussão de casos só não faz extraclasse e também não gosto de trabalhos escritos como manuscritos porque eu acho que um aluno ele não avança muito nisso. Ele não gosta porque o que é que vai acontecer? Ele vai copiar você vai ler e dar uma nota. Como você vai saber se ele aprendeu ou não? Então, por isso que eu falo muito em seminários porque o aluno vai ter que estudar e apresentar, debates de casos ele tem que estudar porque vai ser cobrado daquele caso que foi direcionado para estudar. Então, eu gosto mais disso aí.

Q4. Conhecimentos acerca dos saberes dos professores e sua formação contínua:

Pergunta 4.1: Qual a importância da formação contínua dos professores, especificamente, nesse processo de ensino e aprendizagem que vai gerar mais na frente à avaliação?

Resposta:

A reciclagem é uma forma de formação.

Pergunta 4.2:

Comopoderia ser a forma de reciclagem com os professores, que pontos deveriam ser enfatizados, que pontos deveriam ser discutidos nesse momento?

Resposta:

Os pontos eu acho que é assim, com relação ao aluno como está sendo feita a explanação dos assuntos e como o aluno chegou, atingiu aquilo ali e como fazer forçar o aluno a estudar aquele ponto porque muitas vezes a gente faz, exige, mas a gente vê que o aluno, que, às vezes, não estuda. Como fazer o que é o aluno despertar? Acho que é por aí.

Pergunta 4.3:

Será que uma formação pautada na questão didática, o que é uma didática, qual a importância da didática na sala de aula, o que é um processo de avaliação em si, que tipos de avaliação existem, como é a metodologia que os professores utilizam em sala de aula para conseguir esse encontro, fechar essa tríade: ensino / aprendizagem / avaliação. Seria que a abordagem desse tipo melhoraria o desempenho dos professores em relação a avaliação da aprendizagem do aluno?

Resposta:

Eita! Depende de como vai ser direcionado.

Pergunta 4.4:

Aí ele teria que estar alinhado, sabendo o que é a didática?

Resposta:

A didática influi bastante, vai abordar outro assunto. Eu mesma tive muita dificuldade porque tem que se posicionar na sala de aula, é como você mostrar slide ou outro tipo de aulas, aulas de campo e aí eu mesma escolhi slide porque tem algumas coisas que precisa mostrar, explicar, porque, às vezes, eles nem compreendem tanto.

Pergunta 4.5: A faculdade, ela tem a preocupação de organizar capacitação para os professores de todos os cursos? Isso acontece com muita frequência? O que é abordado? Como é que se dá esse tipo de capacitação?

Resposta:

Sim, com muita frequência não, mas há umas reuniões, discussões são formadas justamente para isso, debater com a coordenação, fazer a matrícula com a coordenação, o método qual seria, diversificado, com o professor, porque muitas vezes o professor tem que ser ouvido, é o método dele, como avaliando não uma coisa forte pelo coordenador. Cada professor sabe que tem que dar seu assunto, sua matéria.

Q5. Importância do professor no processo de ensino e aprendizagem:

Pergunta 5.1:

Uma perguntinha bem simples agora. Qual é, de fato, o papel do professor do Ensino superior?

Resposta:

Professor de ensino superior, ou sofre demais para acontecer uma importância dessas que é ensinar ao aluno quando chega ao primeiro grau é todo santo, o professor parece ser visto como mestre. Quando chega ao segundo grau aí o professor é despertar a profissão, o que é que ele vai querer? No ensino superior o professor já não mais aquele mestre, o professor vai ser o seu espelho, o espelho do aluno, respeito ao aluno. O que o professor faz ali ah! o aluno vai se virar porque ele já está no campo profissional, ele vai partir para um campo profissional mais especializado em quem ele vai se espelhar? A didática é muito importante para o professor. Eu tenho muitos alunos que quando eles estão ali no campo, professora hoje eu agradeço tanto por ser tão exigente comigo, é o melhor aluno da turma, mas têm alunos que me falam: professora eu lhe agradeço, muito obrigada por ser tão exigente. É por isso que eu acho que o professor é o espelho do aluno. Se você exige o que é correto ele pode até não fazer no momento, mas mais tarde ele vai retroceder aquilo ali.

Pergunta 5.2:

Já que esse professor do ensino superior, ele representa esse espelho qual seria, ou quais seriam os procedimentos desse professor em sala de aula para que esse aluno, de fato, tivesse vontade, interesse e dizer: Poxa, esse cara é a pessoa que eu vou tomar como modelo, é a pessoa que realmente vai ser meu espelho lá adiante. Quais seriam as posturas mais indicadas para que o aluno despertasse interesse nesse professor enquanto espelho?

Resposta:

Honestidade, seriedade e profissionalismo.

Pergunta 5.3:

E para a professora o que é ser espelho?

Resposta:

Eu procuro ser correta com meus alunos, não posso enganar os alunos, mostro a verdade a eles. Muitas vezes a gente até brinca em sala de aula, há vou fazer uma prova bem difícil para todo mundo começar a estudar, mas na realidade não aquilo ali é, por isso quando chega na prova: professora sua prova é tão fácil. Está vendo? Porque você estudou.

Q6. Importância da capacitação contínua do professor no processo de ensino e aprendizagem:

Pergunta 6.1:

Diga-me qual a importância de uma constante formação contínua, por que é tão importante essa formação contínua?

Resposta:

Para atualizar. As coisas mudam, tecnologia avança, tudo muda, então se você não avançar, não se reciclar, não acompanhar, você fica para trás, mas fica bonitinho.

Pergunta 6.2:

E como fica a concepção do aluno em relação ao professor que ele percebe que não está atualizado?

Resposta:

É complicado. Acontecem alguns pontos que a pessoa não está atualizada, pode acontecer. Acho que o aluno fica decepcionado porque ele espera uma coisa e não é.

Pergunta 6.3:

Para a senhora professora qual a melhor forma, ou o melhor caminho que a senhora encontra para estar sempre em processo de atualização no seu processo de capacitação contínua independente da instituição, pela sua própria iniciativa?

Resposta:

Sempre, sempre estudar. A gente nunca parou de estudar, isso seja médico, seja um professor, principalmente o professor.

Pergunta 6.4:

E no seu caso, que recurso tecnológico a senhora busca para estar sempre se atualizando?

Resposta:

Pela Internet, nos assuntos que são discutidos em seminários, temas de palestras, esses recursos são importantes, eu acho.

Provocação:

Eu sempre gosto de fazer umas provocaçõeszinhas no final. Vou lhe fazer uma. Pense numa proposta que a professora poderia estar trazendo para o curso, para, de repente, ajudar esses alunos lá no início da dificuldade, numa proposta que a partir dessas necessidades entre no contexto de processo de capacitação contínua entre professor e aluno, onde o professor pudesse estar ajudando o aluno e aprendendo, ao mesmo tempo, com o aluno.

Resposta:

Já estar em sala de aula a gente aprende com os alunos e conosco também só de estar em sala de aula já é uma aprendizagem recíproca.

Pergunta 6.5:

E como o professor faria com que o aluno desde o início comece a compreender e iniciar o processo de pesquisa científica?

Resposta:

É dizer ao aluno, mostrar para ele que não pode ficar dependente.

Pergunta 6.6:

O aluno do curso tem hábito de fazer pesquisas em sites, em Banco de Dados que são certificados, confiáveis? Os professores se utilizam desses recursos em sala de aula para que o aluno busque conteúdos, que necessariamente não precisam ser livros, mas teses, dissertações que abordem a temática que o professor ensina?

Resposta:

Isso só pode ser possível, quando você faz seminários e aí eu indico aos alunos esses sites para eles embasarem o assunto, para que eles possam falar, é isso aí. Eu indico livros, mas para que possam montar o seminário eles têm que ir para sites.

Vou deixar um espaço aberto para alguma coisa que eu não tenha abordado, que tenha deixado alguma lacuna ou alguma coisa que a professora tenha vontade de se expressar que eu não tenha perguntado. A palavra é sua.

Eu acho que já perguntou o suficiente.

Obrigada pela sua colaboração.

Madge de Mendonça Schuler

Pedagoga

Mestranda em Ciências da Educação

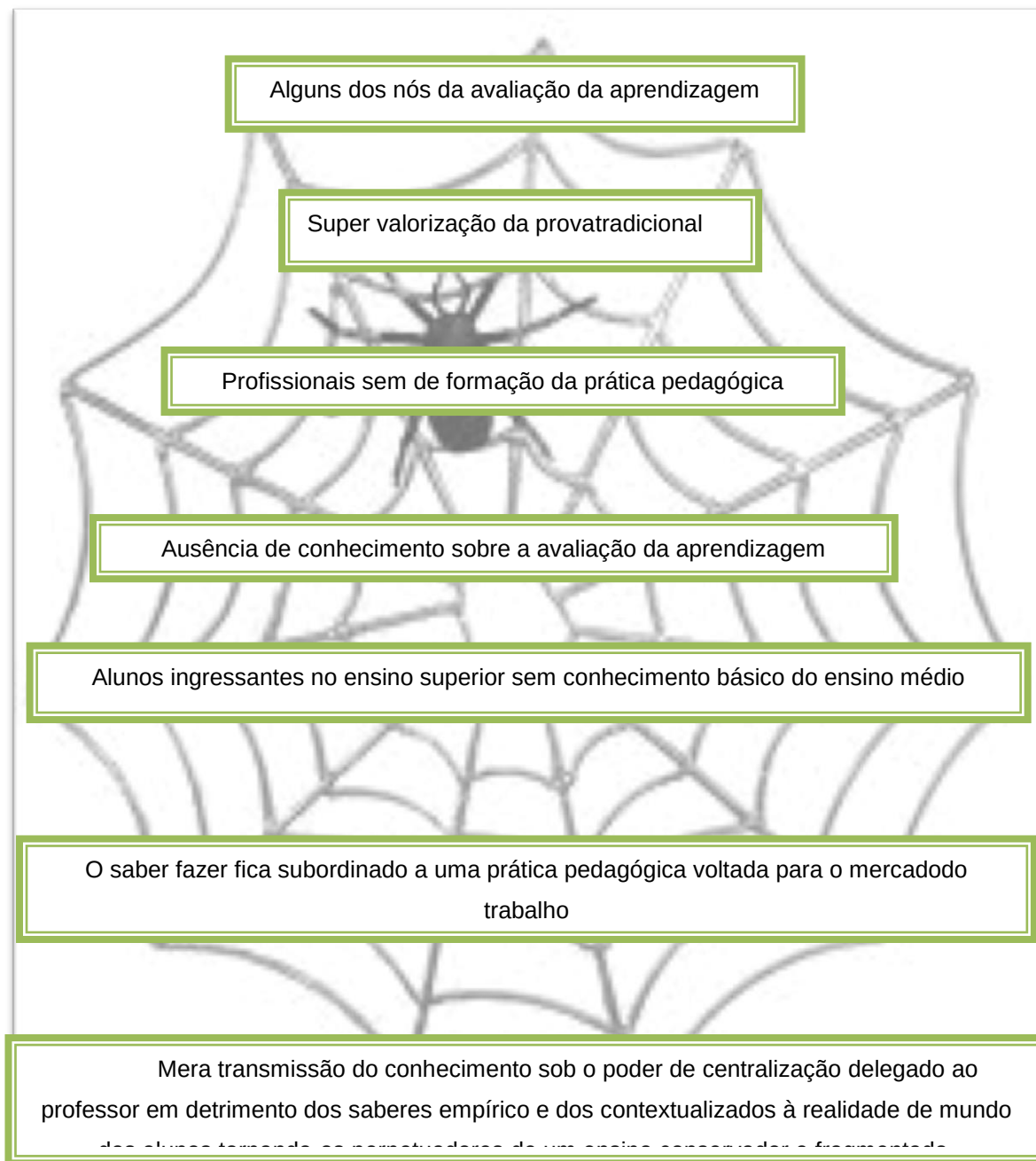
Especialista em Ciências da Educação – Especialista em Psicopedagogia

Coordenadora do Curso de Letras da Faculdade São Miguel - Professora da Faculdade São Miguel

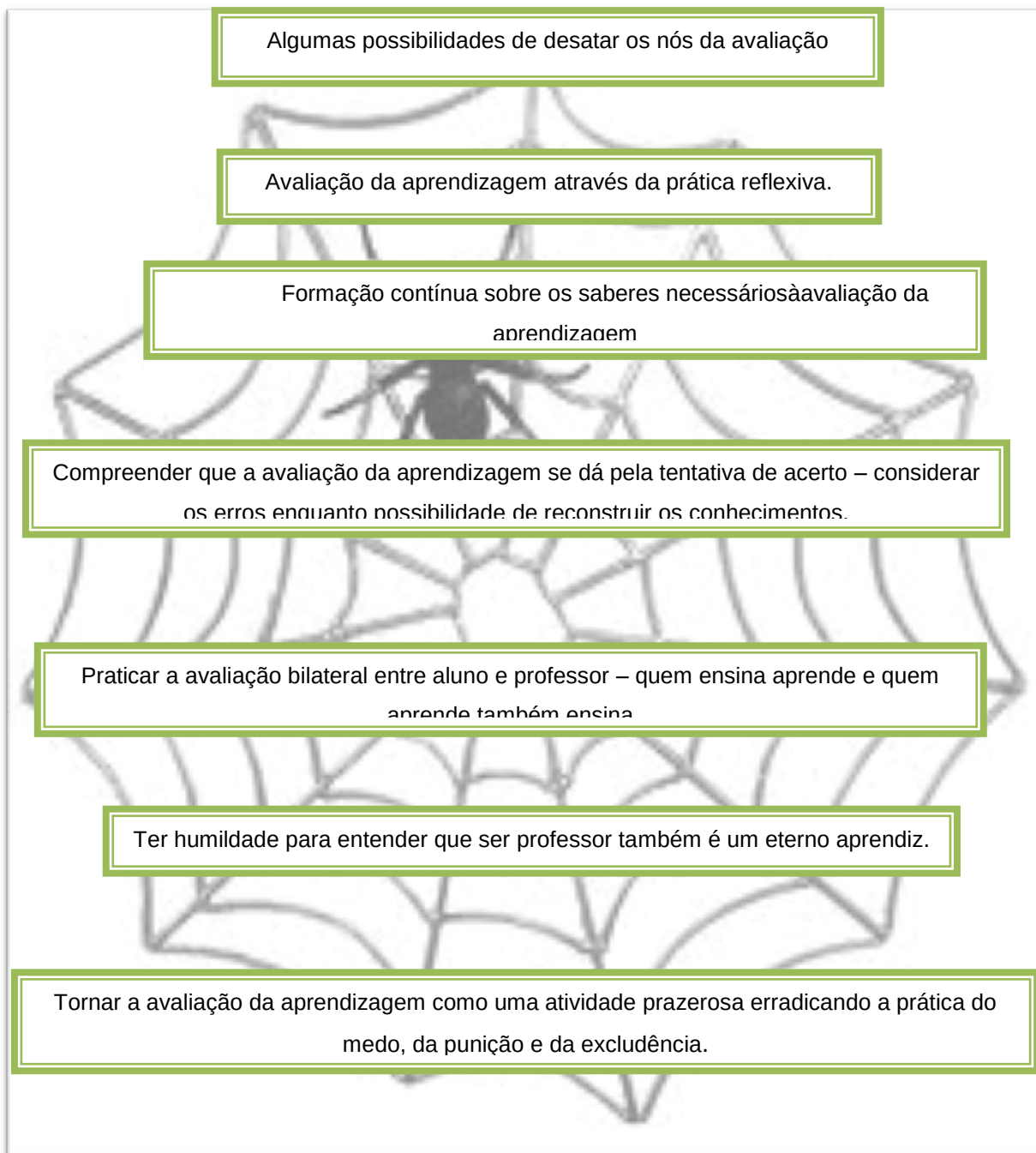
Fonte: Entrevista realizada em 2012-2013

APÊNDICES

APÊNDICE I



APÊNDICE II



APÊNDICE III

Algumas possibilidades de desatar os nós da avaliação

Avaliação da aprendizagem através da prática reflexiva.

Formação contínua sobre os saberes necessários à avaliação da aprendizagem

Compreender que a avaliação da aprendizagem se dá pela tentativa de acerto – considerar os erros enquanto possibilidade de reconstruir os conhecimentos.

Praticar a avaliação bilateral entre aluno e professor – quem ensina aprende e quem aprende também ensina

Ter humildade para entender que ser professor também é um eterno aprendiz.

Tornar a avaliação da aprendizagem como uma atividade prazerosa ERRADICANDO A prática do medo, da punição e da exclusão.

APÊNDICE IV

QUESTIONÁRIO ELABORADO



MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora: Madge de Mendonça Schuler

QUESTIONÁRIO

Prezado Aluno:

Este questionário faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo compreender o processo de avaliação em matemática, e as possíveis contradições entre a legislação e a prática de avaliação realizada pelos docentes, bem como, verificar as atitudes dos alunos em relação à Matemática. Não há respostas corretas ou incorretas, no entanto, faz-se necessária franqueza absoluta nas respostas para que possamos obter resultados significativos.

Agradeço desde já sua atenção e participação.

QUESTIONÁRIO

Q1– Faixa Etária e Idade:

- ☐ 1) 19 - 25 anos
- ☐ 2) 26 - 32 anos
- ☐ 3) 33 - 39 anos
- ☐ 4) Acima de 39 anos

Q2– Gênero:

- ☐ 1) Masculino
- ☐ 2) Feminino

Q3 – Período em que estuda:

- 1) Manhã ☐
- 2) Tarde ☐
- 3) Noite ☐

Q4 Observe as figuras abaixo e marque qual delas você compara o professor com a avaliação.

☐		☐		☐		☐		☐		☐	
ASSUSTADO	PREGUIÇOSO	EXPERIENT	TRANQUILO	UM TERROR	VIBRADOR						

Q4 Qual a disciplina que vocês têm mais dificuldade:

Outras?:

Q5 – Você já foi reprovado (a)?

() Sim () Não

Em caso afirmativo, em qual/quais disciplina/s?

Q6 Como você se avalia enquanto aluno (a):

() Comprometido/a

() Estudioso/a

() Responsável

() Participativo/a

() Questionador/a

() Ausente

() Preguiçoso/a

() Colaborador/a

Q7 Expresse com uma palavra a sua concepção sobre a avaliação da aprendizagem:

Q8 Como você se sente após a aplicação do instrumento de avaliação?

() Aliviado/a

() Inseguro/a

() Confiante

() Tenso/a

Q9 Qual a postura dos/as professores/as durante a aplicação do instrumento de avaliação?:

() Atencioso/a: () Todos () Alguns () Raros

() Tranquilo/a: () Todos () Alguns () Raros

() Impaciente: () Todos () Alguns () Raros

Q10 Os/as professores/as demonstram conhecimento satisfatório sobre os conteúdos das suas disciplinas?

() Sim: () Apenas alguns () Todos () A maioria

() Não: () Apenas alguns () Todos () A maioria

Q11 Os/as professores/as fazem relação dos conteúdos das disciplinas com o conteúdo da realidade de mundo, tornando a aprendizagem significativa?

() Sim: () Apenas alguns () Todos () A maioria

() Não: () Apenas alguns () Todos () A maioria

Q12 Como você classifica as aulas ministradas pelos/as seus/suas professores/as?

() Dinâmicas

() Monótonas

() Criativas

() Motivadoras

() Atualizadas

() Significativas

() Contagante

Q13 Existe coerência nos conteúdos ministrados em aula com as questões da avaliação da aprendizagem?

() Sim () Não () Raramente () Nunca

Q14 Qual a sua concepção sobre o que é estar no Ensino Superior?

() Aprofundamento dos saberes já construídos.

() Oportunidade de emprego.

() Acesso à Investigação Científica.

() Forma de manter-me no mercado de trabalho.

() Trocar informações com outras pessoas para ampliar os saberes.

Outras: _____

Q15 Quais os instrumentos de avaliação mais utilizados pelos/as seus/suas professores/as?

() Prova Escrita () Seminários () Trabalhos () Artigos Científicos)

Outros: _____

Q16 Qual a concepção sobre avaliação da aprendizagem dos/as seus/suas professores/as?

() Acompanhamento da aprendizagem dos/as alunos/as.

() Compreende o “erro” como possibilidade de novas aprendizagens.

() Tem caráter punitivo.

() Satisfação em reprovar o aluno.

Q17 Qual a grande dificuldade do/a aluno/a durante a avaliação da aprendizagem?

APENDICE V



CARTA-CONVITE PARA OS PROFESSORES DAS FACULDADES SÃO MIGUEL E FOCCA MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Professora mestranda: Madge de Mendonça Schuler

e-mail: mdmschuler@gmail.com

Recife, ____ de _____ de 2012.

Ilmo (a). Senhor (a),

Como profissionais a serviço da Educação é de nosso conhecimento as muitas mudanças que estão ocorrendo na prática educativa atualmente. A diversificação dos instrumentos de avaliação tem contribuído efetivamente no processo de ensino-aprendizagem, favorecendo a criação de novos meios para se avaliar, pensando especificamente no processo educativo do Ensino Superior. Assim, vimos por meio desta, convidar-lhe a participar da presente investigação, através de um questionário a ser realizado em dia e horário agendados. O objetivo geral é compreender o processo de avaliação no Ensino Superior, e as possíveis dificuldade/possibilidades entre a prática de avaliação realizada pelos docentes. Sabemos de vossas inúmeras atividades como professores desta instituição de ensino, mas gostaríamos de reiterar nosso convite para participação neste projeto de investigação. Maiores informações poderão ser obtidas pelo telefone (81) 9199-4948 / (81) 8824-2797, ou pelo e-mail mdmschuler@gmail.com. Desta forma, agradecemos antecipadamente à V. Excia pela colaboração neste estudo e aguardamos sua resposta. Ressaltamos que os resultados gerais obtidos através da presente investigação lhe serão enviados oportunamente. Atenciosamente,

Madge de Mendonça Schuler

Professora Mestranda em Ciências da Educação

Especialista em Ciências da Educação - Especialista em Didática do Ensino Superior

Professora e coordenadora da Faculdade São Miguel.

Q1. Identificação do professor:

- Idade:

- Gênero:
- Tempo de formação:
- Tempo de função:

Q2. Conhecimento acerca da Avaliação

Na sua concepção o que é avaliar?

- () Identificar o aluno que não presta atenção nas aulas.
- () Medir o nível de conhecimento do aluno.
- () Mediar o processo de ensino e aprendizagem.
- () Oportunidade para ressignificar o processo de aprendizagem.
- () Reflexão da minha prática em sala de aula.

Q3. Instrumentos de Avaliação

Quais os instrumentos de avaliação utilizados por você?

- () Prova Escrita
- () Seminários
- () Trabalhos em grupos
- () Outros:

Q4. Observação do aluno no momento da avaliação.

O que você observa no seu aluno quando o avalia?

- () Clareza nas respostas
- () Respostas de acordo com as palavras do/a professor/a
- () Respostas a partir da compreensão do/a aluno/a
- () Segurança
- () Insegurança
- () Ausência de aprendizagem

Q.5. Avaliação da Aprendizagem na/s sua/s disciplina/s

Quais os seus objetivos com a avaliação da aprendizagem da sua/s disciplina/s:

- () Aferir uma nota
- () Identificar o nível de apreensão dos conteúdos ministrados
- () Acompanhar o crescimento do/a aluno/a
- () Quantificar os erros cometidos
- () Reprovar na ausência de aprendizagem
- () Oportunidade de ressignificar os conhecimentos
- () Outros: _____

Q6. Critérios em relação a Valores/Notas

Enquanto valoração das notas quais os critérios utilizados?

- () Número de acertos

- () Participação nas aulas
- () Capacidade de resignificar os conteúdos
- () Reprovar quando necessário

Q7. Tomada de decisão

Em uma palavra defina qual a sua tomada de decisão pós avaliação:

Q8. Relação com a Sociedade

Relação avaliação e sociedade:

- () Processo de inclusão
- () Processo de exclusão
- () Não tem nenhuma relação
- () É determinante para a relação Ensino, aprendizagem e sociedade

Q9. Quanto aos valores e notas

- () Não tem relação com a sociedade
- () A sociedade mantém a cultura da nota e a exige
- () A nota não qualifica o aluno para atuar na vida profissional

Q10. O olhar do professor em relação ao aluno e a avaliação

Como o professor vê o aluno durante o processo da avaliação da aprendizagem?

☐☐☐☐☐☐

Assustador

devagar

Excelente

Tranquilidade

É um terror

Colaborador