



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

NATÁLIA LUIZA DA SILVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR:
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

UBERLÂNDIA

2015

NATÁLIA LUIZA DA SILVA

**AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR:
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES**

Trabalho apresentado à Comissão Examinadora para Defesa de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

UBERLÂNDIA

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S586a Silva, Natália Luiza,
2015 Avaliação formativa no ensino superior : avanços e contradições /
Natália Luiza Silva. - 2015.
171 f. : il.

Orientador: Olenir Maria Mendes.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Avaliação educacional - Teses. 3. Prática de
ensino - Teses. 4. Ensino superior - Avaliação - Teses. I. Mendes, Olenir
Maria. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

NATÁLIA LUIZA DA SILVA

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR:
AVANÇOS E CONTRADIÇÕES

Trabalho apresentado à Comissão Examinadora para Defesa de Dissertação de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Saberes e Práticas Educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Olenir Maria Mendes

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Olenir Maria Mendes (Orientadora)
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

Profa. Dra. Mara Regina Lemes de Sordi
Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Profa. Dra. Camila Lima Coimbra
Universidade Federal de Uberlândia (UFU)

À minha família e, em especial, ao meu companheiro Márcio Augusto, que também foi inspiração para este trabalho.

A todos(as) os(as) colegas professores(as) e técnicos(as) da Universidade Federal de Uberlândia, que trabalham incansavelmente por uma educação de qualidade.

A todos(as) os(as) estudantes que, assim como eu, não só aproveitaram as oportunidades de formação oferecidas pela Instituição, mas também sonharam, em algum momento, em torná-la melhor.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, antes de tudo, por todas as oportunidades que me tem concedido.

Agradeço aos meus familiares, que sempre me incentivaram a prosseguir em busca de novas conquistas. E por compreenderem, muitas vezes, minha ausência e meu cansaço.

Agradeço ao meu companheiro, Márcio Augusto, que, mesmo nos momentos mais difíceis, esteve firme ao meu lado. Ouviu, pacientemente, sobre as minhas angústias, procurando compreendê-las, mas, ao mesmo tempo, dispunha sempre de palavras encorajadoras, na tentativa de me auxiliar.

Agradeço ao meu padrinho, Gabriel Wellesley, que, mesmo não estando mais fisicamente entre nós, se fez presente pelas lembranças das experiências partilhadas sobre a vida acadêmica. Incentivou-me a construir expectativas que jamais teria imaginado antes.

Agradeço à professora Olenir, pela paciência e pelo respeito que sempre teve por mim. Aprendi a admirá-la, a partir de nossa convivência, por sua autenticidade, pelo compromisso com a educação que emana de cada atitude sua, pela luta por uma sociedade melhor, pelo modo amoroso como ensina e por estar sempre disposta a ajudar.

Agradeço às professoras Camila e Lúcia, pelas valiosas contribuições durante o Exame de Qualificação. Obrigada, sobretudo, pelo carinho com que fizeram a leitura do trabalho e se dispuseram a auxiliar.

Agradeço a todos(as) os(as) colegas que compõem o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Avaliação Educacional (GEPAE), com os quais aprendi muito durante o período do mestrado, a partir das discussões provocativas que construímos em nossos encontros.

Agradeço também aos(às) colegas do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e em Desenvolvimento Profissional dos Professores (GEPEDI), com os quais, mesmo antes de ingressar no mestrado, pude me interar dos dilemas da formação do(a) professor(a) universitário(a). Agradeço, em especial, à professora Geovana, que me acolheu calorosamente no âmbito do grupo e que, com sua paixão, despertou o desejo de estudar mais sobre a docência no ensino superior.

Agradeço às amigas Marly, Marlei, Naiara e Paloma, com as quais tive a felicidade de conviver durante o curso de mestrado. Partilhamos não só as aflições próprias desse processo formativo, mas também muitos momentos de alegria, que serão sempre recordados com muita saudade.

Agradeço a todos(as) os(as) companheiros(as) de trabalho da Diretoria de Ensino da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), pelo apoio durante todo o período do mestrado.

Em especial, à Aidê, à Angélica, ao Cinval, ao Edson, à Jane, ao José Mariane, à Iara, à Márcia Cristina, à Márcia Guimarães e ao Tiago. Jamais me esquecerei do cuidado, do carinho e da paciência que tiveram comigo nesse momento tão importante para mim.

Agradeço a todos(as) os(as) amigos(as) que estiveram presentes nesses últimos dois anos. Em especial, à Ludmila, por ler o trabalho, em primeira mão, com tanto cuidado, auxiliando em sua revisão.

Better try and fail to worry and see life pass.

It is better to try, even in vain, to sit doing
nothing until the end.

I prefer walking in the rain, sad days in which
I hide at home.

I would rather be happy, but mad, according to
live.

(Martin Luther King)

RESUMO

Esta pesquisa trata da avaliação das aprendizagens em cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) que têm a avaliação formativa como diretriz em seus projetos político-pedagógicos. O objetivo foi analisar os processos de avaliação das aprendizagens nesses cursos e verificar em que medida constituem uma avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico. O estudo foi desenvolvido em três etapas. A primeira consistiu na análise documental dos projetos político-pedagógicos dos cursos em questão. Posteriormente, foram analisados os planos de ensino dos componentes curriculares ministrados nesses cursos. Na última fase da pesquisa foram feitas entrevistas com professores(as) que demonstraram em seu plano de ensino mais indícios de realizarem a avaliação formativa. Foi possível verificar, com a investigação, que houve um avanço, embora pequeno, no discurso da Instituição, por meio de seus documentos oficiais de planejamento. Alguns deles já explicitam a necessidade de a prática avaliativa ocorrer numa perspectiva formativa. Por outro lado, tanto nos planos de ensino quanto nas entrevistas foram identificados elementos incoerentes com os princípios da avaliação formativa. Acreditamos que esta pesquisa será importante para subsidiar a reflexão acerca das propostas e práticas avaliativas no âmbito da Instituição pesquisada e de outras Instituições de Ensino Superior.

Palavras-chave: Avaliação das aprendizagens. Avaliação formativa. Ensino superior.

ABSTRACT

This research deals with the evaluation of learning in undergraduate courses of Universidade Federal de Uberlândia (UFU) in which formative evaluation is a guideline in their political-pedagogical projects. The objective was to analyze the evaluation processes of learning in these courses and to check to what extent they are also part of learning, fulfilling their pedagogical role. The study was conducted in three stages. The first stage constituted the documentary analysis of political-pedagogical projects of the courses in question. Subsequently, the teaching plans of syllabus components taught in these courses were analyzed. The last stage of the research consisted of interviews with professors who showed in their teaching plans more indications of putting formative evaluation in practice. It was possible to check with this research that there was a breakthrough, though small, on the Institution's discourse, through its planning official documents. Some of them have already made explicit the need that the evaluating practice occurs in a formative perspective. On the other hand, incoherent elements with the principles of formative evaluation were identified both the teaching planes and the interviews. We believe this research will be important to promote the reflection on the proposals and evaluation practices in the scope of the institution researched and also other higher education institutions.

Keywords: *Learning evaluation. Formative evaluation. Higher education.*

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Gráfico 1. Quantidade de cursos da UFU em Uberlândia que propõem a avaliação formativa como diretriz nos seus PPCs.....	62
Gráfico 2. Concepções de avaliação formativa nos PPCs da UFU	94
Gráfico 3. Concepções de avaliação formativa nos PPCs da UFU – sem projetos com texto idêntico	94
Gráfico 4. Percentual aproximado de planos de ensino entregues por curso.....	104
Gráfico 5. Ocorrências de procedimentos de avaliação nos planos de ensino	111
Gráfico 6. Procedimentos de avaliação.....	111
Gráfico 7. Diversidade dos procedimentos de avaliação	113
Gráfico 8. Distribuição de notas	116
Gráfico 9. Periodicidade das avaliações.....	120

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONGRAD	Conselho de Graduação
CONSUN	Conselho Universitário
CPA	Comissão Permanente de Avaliação
CPDE	Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
FACIP	Faculdade de Ciências Integradas do Pontal
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFES	Instituições Federais de Educação Superior
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
OMC	Organização Mundial do Comércio
PAAES	Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior
PAIES	Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIDE	Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão
PPC	Projeto Político-pedagógico do Curso
PROUNI	Programa Universidade para Todos
REUNI	Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
 CAPÍTULO 1 – O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: Tecendo um contexto	23
1.1 Tendências internacionais para as políticas públicas e suas influências no Brasil na década de 1990	23
1.2 Reformas nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 e seus rebatimentos na educação superior.....	26
1.3 Expansão e democratização do acesso ao ensino superior: uma ruptura com as políticas neoliberais?.....	32
1.4 Afinal, que universidade queremos? Qual sua função social?	38
1.5 Docência no ensino superior: em foco os problemas da formação docente.....	41
 CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	45
2.1 O SINAES e seus desdobramentos para as IES.....	45
2.2 Algumas considerações sobre o planejamento educacional.....	48
2.3 A elaboração do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) e o processo de construção dos PPCs na UFU.....	51
2.4 Ainda sobre o planejamento educacional: o sentido do plano de curso.....	55
2.5 A avaliação formativa nos documentos oficiais de planejamento da UFU.....	57
 CAPÍTULO 3 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO....	65
3.1 Avaliação formativa: perspectivas teóricas	65
3.2 O campo teórico da avaliação formativa no Brasil.....	75
3.3 Avaliação formativa na educação superior.....	79
3.4 A lógica que tem orientado a avaliação educacional	84
 CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO FORMATIVA NA UFU: Desencontros entre o discurso institucional e a proposta pedagógica dos(as) professores(as).....	89
4.1 A Universidade Federal de Uberlândia	89
4.2 Os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa	91

4.3 O que dizem os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da UFU acerca da avaliação formativa?.....	94
4.3.1 Os cursos que se aproximam de uma concepção de avaliação formativa	96
4.3.2 Os cursos que se aproximam parcialmente de uma concepção de avaliação formativa.....	97
4.3.3 O curso que se distancia de uma concepção de avaliação formativa	101
4.4 Os planos de ensino e a avaliação proposta.....	102
4.4.1 Os conceitos de avaliação expressos nos planos.....	106
4.4.2 Os critérios de avaliação estabelecidos nos planos	107
4.4.3 Os procedimentos de avaliação propostos	110
4.4.4 A nota como medida.....	117
4.4.5 A periodicidade das avaliações	120
4.4.6 Os planos de ensino e a avaliação formativa	121

CAPÍTULO 5 – PARA QUÊ SERVE A AVALIAÇÃO? COM A PALAVRA, OS(AS) PROFESSORES(AS) 123

5.1 Caracterização dos sujeitos.....	124
5.2 As bases da concepção de avaliação: a compreensão da educação e a função social da universidade	125
5.3 Organização do trabalho pedagógico: onde entra a avaliação?.....	132
5.4 Sobre o processo avaliativo e os procedimentos utilizados.....	136
5.5 Algumas polêmicas: a nota e a reprovação	149
5.6 A formação dos(as) professores(as) para a avaliação	156

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 158

REFERÊNCIAS..... 163

APÊNDICE 169

INTRODUÇÃO

Antes de apresentar a pesquisa realizada, falarei¹ um pouco sobre a minha trajetória. Minha tentativa será de expor os acontecimentos que, por causarem em mim certo incômodo, me impulsionaram ao estudo da avaliação das aprendizagens no ensino superior. Justifico, desde já, a utilização do termo “aprendizagens” ao invés de “aprendizagem”, ao longo de todo o trabalho, por compreender que as aprendizagens resultantes do trabalho educativo são múltiplas e pertencentes a diversas dimensões.

Em minha família, incluindo tios(as) e primos(as), fui a primeira a conseguir ingressar em um curso superior. Durante toda a minha vida escolar estudei em escolas públicas e sempre tirei boas notas. Quando cursava o primeiro ano do ensino médio, comecei a participar do Programa Alternativo de Ingresso no Ensino Superior (PAIES) da Universidade existente na cidade onde moro, a Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Era um programa de seleção seriado: ao invés de fazermos apenas uma única prova ao final do terceiro ano com todo o conteúdo do ensino médio, fazíamos uma prova ao final de cada ano, com o conteúdo previsto para aquela série – vale ressaltar que, atualmente, essa forma de ingresso já foi extinta na Instituição supracitada. Ao final do terceiro ano, decidi que queria cursar licenciatura em Letras e, então, fui aprovada pelo PAIES.

Quando comecei o curso, no ano de 2004, havia acabado de completar 17 anos. Percebi que as turmas eram divididas de acordo com a forma de ingresso. Assim, das 40 vagas ofertadas naquele semestre, 20 foram preenchidas por meio do vestibular e 20 pelo PAIES. Para a maioria dos componentes curriculares havia duas turmas: uma composta pelos(as) 20 estudantes ingressantes por meio do vestibular e outra formada pelos(as) 20 discentes ingressantes por meio PAIES. Não demorou para que eu notasse que alguns(mas) professores(as) tratavam as duas turmas de modos diferentes.

Lembro-me da fala de uma professora, que ministrava um componente bastante denso, a meu ver, considerando que estávamos no primeiro período do curso, após a primeira “avaliação” da nossa turma. Ela afirmou discordar veementemente do fato de termos ingressado tão jovens na universidade. Segundo ela, além do fato de não termos maturidade suficiente, nossa escrita era pior que a de estudantes do ensino fundamental. E, para ela, não

¹ Ao falar da minha história de vida, bem como de minhas opções teórico-político-filosóficas, utilizarei a primeira pessoa do singular como pessoa discursiva. Entretanto, ao falar da pesquisa, dos caminhos percorridos e ao longo de todo o texto, será utilizada a primeira pessoa do plural, por entender que o trabalho de pesquisa não é de autoria individual, mas sim realizado sob orientação e, por isso mesmo, constitui resultado de uma parceria entre orientadora e orientanda.

fazia parte de suas atribuições nos ensinar a escrever. Muitas colegas minhas choraram nesse dia, pelo modo desrespeitoso e pouco construtivo com o qual a professora expôs sua opinião. Em torno de 70% da nossa turma foi reprovada nesse componente. Eu me esforcei muito na leitura dos textos propostos, que possuíam uma linguagem bastante nova para mim e que tratavam de uma temática com a qual eu nunca havia tido contato. Consegui ser aprovada com uma nota muito próxima da mínima necessária.

Um pouco mais adiante, no início do semestre letivo, fui buscar meu comprovante de matrícula na Secretaria da Coordenação de curso. Havia vários colegas ali que também haviam ido àquele local pelo mesmo motivo. Foi quando chegou um dos nossos professores daquele semestre. O secretário aproveitou a oportunidade para dizer a ele que lamentava muito, mas teria de matricular mais três estudantes, oriundos(as) de transferência externa, em sua turma, que já estava bastante cheia, com mais de 40 estudantes. O professor, então, respondeu mais ou menos assim: “Não faz mal. Pode matricular. Depois da primeira prova, mais da metade da turma vai desistir da disciplina. Aí a turma fica com um tamanho bom”. Aquela fala me chamou a atenção, mais do que pela afirmação em si, pelo tom do docente, que parecia sentir muito orgulho do que estava dizendo.

Ao longo do semestre, acabou ficando claro para mim que aquele professor gostava de ensinar. Em nossas discussões, ele tinha toda a paciência para explicar novamente aquilo que ainda não havíamos conseguido compreender. Estava sempre disposto a auxiliar em nossas aprendizagens, frequentemente falava dos temas abordados no âmbito da disciplina de um modo muito entusiasmado, muito apaixonado, e, apesar de exigente, foi bastante simpático conosco. Ao final do semestre, a maioria da turma foi aprovada no componente ministrado por ele. Depois de algum tempo, lembrava-me daquele diálogo entre ele e o secretário, instigada a compreender o sentido de sua fala, que a meu ver não condizia com sua postura como docente. Concluí que estava, muito antes, relacionada a uma representação bastante comum, infelizmente, do que é ser um bom professor universitário.

Apesar de ter começado a cursar Letras no turno diurno, ainda no primeiro período me dei conta de que precisaria trabalhar para custear meus estudos. Meus pais conseguiam pagar apenas o meu transporte para a Universidade. Mas os gastos com os livros, fotocópias, alimentação etc. começaram a aumentar, e logo no final do primeiro período eu pedi transferência para o noturno, para que pudesse trabalhar durante o dia. Até o último período do curso trabalhei em áreas distantes do campo profissional para o qual eu estava me formando. Por isso, quando terminei a graduação, ao final de 2007, decidi que iria exercer a

profissão para a qual eu havia me preparado. Desse modo, pedi demissão do meu emprego e comecei a estudar para prestar concursos na área de educação.

Enquanto isso, comecei a atuar como professora de língua portuguesa na rede estadual de educação de Minas Gerais, na cidade de Uberlândia, por meio de contratação temporária. Ao iniciar a carreira docente, comecei a perceber as minhas fragilidades formativas. Essa fase inicial foi difícil: pude notar que muitos elementos básicos da prática profissional docente não haviam sido devidamente contemplados em minha formação. Não sabia por onde começar meu planejamento, como lidar com as crianças com deficiência ou com necessidades educacionais especiais inseridas em minhas turmas, e, ainda, como elaborar os “instrumentos” de avaliação. Confesso que, a princípio, compreendia a avaliação como mera verificação das aprendizagens.

Esse período, apesar das dificuldades enfrentadas, foi de muitas aprendizagens para mim. Eu sabia da responsabilidade que havia assumido ao me colocar à frente dos(as) estudantes para ensinar língua portuguesa. Por isso, comecei a estudar obras que pudessem me auxiliar naquilo que eu ainda não dominava muito bem. Nesse sentido, os livros que estudava para me preparar para os concursos também auxiliaram bastante. Um deles era sobre avaliação educacional, intitulado *Avaliação da aprendizagem escolar*, do professor Carlos Cipriano Luckesi. Ele trazia reflexões muito interessantes e que não haviam sido oportunizadas ao longo do meu curso de graduação. Aliás, fui me dando conta que toda a literatura referente aos conteúdos pedagógicos cobrados nos concursos e que estava estudando traziam discussões novas para mim, que havia acabado de concluir minha licenciatura.

Em 2009 prestei dois concursos: um para professora de língua portuguesa da Rede Municipal de Educação de Uberlândia e outro para técnica em assuntos educacionais da UFU – Tive a felicidade de ser aprovada nos dois. Fui convocada primeiramente pela Prefeitura Municipal de Uberlândia; assim, passei a ser professora efetiva. Cada dia aprimorava mais e mais minhas práticas, e eu gostava bastante de ser professora. Relacionava-me bem com os(as) estudantes e com a equipe pedagógica, que demonstrava respeito crescente pelo meu trabalho. Todavia, enfrentava os percalços comuns à maioria dos(as) professores(as) de educação básica no Brasil. As condições de trabalho, desde a infraestrutura da escola até a escassez de materiais, deixavam a desejar. Além disso, a remuneração era insatisfatória. Por isso, em 2011, quando fui convocada pela UFU, deixei a docência e assumi o cargo de técnica em assuntos educacionais, com remuneração três vezes maior à que tinha como professora da educação básica na época.

Apesar de saber que sentiria falta da docência, fiquei muito contente de retornar à Universidade que representava tanto para mim, dessa vez como servidora. Fiquei ainda mais satisfeita ao saber que trabalharia na Diretoria de Ensino da referida Instituição. Isso significava, para mim, manter o vínculo com as atividades de ensino, mesmo que não exatamente no exercício da docência. Atualmente coordeno a Divisão de Formação Discente dessa Diretoria, responsável pelo estágio dos(as) estudantes e por programas de formação acadêmica complementar voltados para a melhoria do ensino de graduação. Nosso trabalho vai desde o controle administrativo até a orientação e assessoria aos cursos e professores(as); por isso, exige constante estudo e reflexão.

Preciso comentar também que a convivência com meu companheiro e o fato de compartilhar algumas de suas experiências me incitaram ainda mais a estudar a avaliação. Ele cursava, até pouco tempo, uma graduação da área de Tecnologia na UFU. Os episódios que ele narrava, e que levaram à evasão do curso, demonstravam como alguns professores fazem terrorismo utilizando suas “avaliações” como instrumento. Demonstravam, ainda, o modo como expressam a defesa de um ensino seletivo, em que só “os melhores” devem chegar ao final e obter o diploma. Junto disso, ao observar as estatísticas de evasão e de reprovação nesse curso e em outros, me convenci de que era preciso, de alguma forma, buscar compreender melhor os processos formativos dentro da UFU, em especial no que se refere à avaliação. Um entendimento mais aprofundado desses processos poderia contribuir para uma reflexão, no âmbito da Instituição, sobre a forma como tem sido conduzida a avaliação das aprendizagens. Entendo que essa discussão ganha relevância, sobretudo, ao considerar seu contexto político-educacional.

Vivemos atualmente no Brasil um momento de reformas da educação superior. Iniciativas como a Lei de Cotas constituem uma tentativa de democratizar o ingresso nesse nível de ensino e diminuir, gradativamente, a exclusão social das camadas menos favorecidas que têm se consolidado historicamente em nosso país. Para que isso ocorra, está havendo (e haverá ainda mais) uma mudança do perfil dos(as) estudantes que ingressam nas Instituições Federais de Educação Superior. Essas instituições estão passando a receber cada vez mais estudantes oriundos(as) de escolas públicas. Com todos os problemas já conhecidos do ensino público no Brasil, isso significa receber um contingente significativo de discentes com muitas lacunas formativas. As práticas didático-pedagógicas desenvolvidas para as aprendizagens desses(as) educandos(as), sobretudo no que se refere ao processo de avaliação das aprendizagens, serão um dos fatores determinantes para que o objetivo de democratização seja alcançado.

Por um lado, os processos de avaliação das aprendizagens verdadeiramente formativos, considerando o ponto de partida do(a) estudante (por mais alguém que esteja do desejável), podem contribuir para que ele(a) se desenvolva nos aspectos cognitivo, profissional, pessoal, ético e crítico. Por outro lado, a avaliação das aprendizagens numa abordagem tradicional, com influência positivista, pode aumentar o número de reprovações, o represamento e até mesmo a evasão, substituindo a exclusão por falta de acesso pela exclusão por carência de condições de conclusão do ensino superior.

Partimos da premissa de que o eventual fracasso no campo da avaliação das aprendizagens, conforme destaca Sordi (2005), não pode ser, levemente, imputado ao(a) professor(a), que tem sofrido muita pressão para solucionar problemas que não foram criados por ele(a), mas que é fruto de uma sociedade desigual em que à educação tem sido atribuída a função de atender aos interesses do sistema produtivo. Para que haja mudanças nas práticas didático-pedagógicas, será também necessária uma revisão das funções atribuídas à educação, pois há muitos obstáculos (e impedimentos), em decorrência do projeto capitalista que tem definido nossas instituições de ensino. Por isso, a autora defende um desvelamento competente da realidade: ao assumir que nem tudo é possível, considerando-se as condições limitantes do contexto histórico-social, são criadas condições políticas de se fazer o historicamente possível.

Acho importante explicitar aqui também, mesmo que de modo sucinto, meu posicionamento teórico-político-filosófico, já que é a partir dele que foram feitas as escolhas e as análises no âmbito da pesquisa. Do ponto de vista ontológico, considero que o ser humano está em constante mudança e desenvolvimento. Influenciado por aspectos biopsicossociais, é constituído de múltiplas dimensões (cognitiva, social, afetiva, ética, política etc.) que, em uma complexa teia de relações entre si, compõem a sua identidade. Em cada uma dessas dimensões as pessoas se desenvolvem de maneira constante, mas não necessariamente dentro do mesmo ritmo. Cumpre ressaltar que o ser humano, na verdade, ao buscar compreender a sua existência no mundo, transforma o mundo e si próprio.

No campo da epistemologia, visei pautar-me por uma abordagem crítico-dialética, apesar de reconhecer que nossa cultura ainda está tão impregnada pelo positivismo que inconscientemente nos influencia algumas vezes. Politicamente, defendo a luta por uma sociedade democrática, justa, participativa e com igualdade de oportunidades, em que todos(as) possam ter garantidas dignas condições materiais de vida e de acesso ao conhecimento socialmente construído.

É preciso justificar, ainda, uma peculiaridade que será percebida na leitura do trabalho no que diz respeito à linguagem empregada. Buscamos utilizar “o(a) professor(a)”, ao invés de “o professor”, “o(a) estudante”, em vez de “o estudante”, entre outras formas semelhantes para demonstrar que nos referimos às pessoas de ambos os gêneros. Compreendemos que essa opção pode tornar o texto visualmente mais sobrecarregado de caracteres e, por isso, talvez cansativo em certos momentos. Mesmo assim, fizemos essa escolha política por compreender a necessidade de ruptura com uma linguagem machista, como nos chama a atenção Freire (1997), na obra *Pedagogia da Esperança*.

O autor relata que, a partir da crítica de algumas leitoras em relação às suas primeiras obras, identificou uma contradição entre o que escrevia e o modo como escrevia. Apesar de tratar da opressão e da libertação, utilizava uma linguagem em que não havia lugar para as mulheres e, portanto, era discriminatória, como em: “[...] aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se ‘apropriam’ dela como realidade histórica”.² Apesar de inicialmente justificar que a referência a “homens” incluiria de modo subentendido as mulheres, refletiu que o contrário (utilizar “mulheres” e subentender que os homens estariam incluídos) jamais seria plausível. Por isso, reconheceu que sua forma de escrever excluía as mulheres e optou pela modificação, justificando que recusar a ideologia machista faz parte da luta pela mudança do mundo – isso implica, necessariamente, na recriação da linguagem. Ele assevera, ainda: “Não é puro idealismo, acrescente-se não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo” (FREIRE, 1997, p. 35), e é a partir dessa perspectiva que fizemos também nossa opção por uma linguagem que incluía as mulheres.

Apresentados os pressupostos, passarei a destacar a pesquisa. A UFU possui atualmente 77 cursos de graduação, sendo seis na modalidade a distância, 11 sediados no *Campus* Pontal, na cidade de Ituiutaba, três no *Campus* Monte Carmelo, três no *Campus* Patos de Minas e 54 distribuídos entre os três *campi* da cidade de Uberlândia – estes irão compor o universo do presente estudo.

Desses cursos, identificamos 24 que estabelecem em seus Projetos Político-pedagógicos de Curso (PPCs) a avaliação formativa como diretriz para as práticas avaliativas. A partir disso, a questão que norteou a investigação foi: Como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nesses cursos que têm como diretriz a avaliação formativa? Em que medida ela constitui também avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico? Mais

² **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 74.

especificamente, o que buscamos compreender é: O que se entende, no âmbito desses cursos, por avaliação formativa? Qual a relação entre o que é proposto nos PPCs e o que os(as) professores(as) desses cursos comunicam quanto às suas próprias práticas avaliativas? Dentre esses cursos, há alguma distinção da cultura avaliativa predominante nas licenciaturas e nos bacharelados?

Nosso objetivo foi analisar os processos de avaliação das aprendizagens desenvolvidos nesses cursos e verificar se constituem uma avaliação para as aprendizagens. Buscamos, de modo mais específico: compreender as concepções acerca do processo de avaliação das aprendizagens contidas nos PPCs e suas relações com a teoria da avaliação formativa; confrontar as propostas de avaliação inseridas nos planos de ensino dos(as) professores(as) desses cursos e os seus discursos quanto às suas próprias práticas avaliativas com a teoria da avaliação formativa e com as diretrizes traçadas nos PPCs; e verificar se, no âmbito desses cursos, há alguma diferença entre a cultura avaliativa predominante nos bacharelados e nas licenciaturas.

Para melhor compreensão, esclarecemos, com base nas ideias de Fernandes (2009), a distinção entre avaliação das aprendizagens e avaliação para as aprendizagens. A primeira ocorre com o diagnóstico acerca das aprendizagens conquistadas, isto é, identifica-se o que foi aprendido (e o que ainda não foi) dentre os conhecimentos, habilidades e atitudes estabelecidos como meta a ser alcançada. Quando esse diagnóstico é utilizado em favor das aprendizagens dos(as) estudantes, transforma-se também em avaliação para as aprendizagens. Nesse caso, o(a) docente retomará, com cada grupo de estudantes, os conteúdos ainda não aprendidos, propondo novas atividades e realizando novas discussões até que o objetivo do trabalho educativo seja atingido. Assim, a avaliação passa a cumprir um papel pedagógico fundamental: direcionar os próximos passos a serem dados e guiar o trabalho do(a) professor(a) e do(a) discente.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em três etapas. Primeiramente, foi feita uma análise documental dos 24 projetos político-pedagógicos que apresentam a avaliação formativa como diretriz. O intuito foi identificar, de forma mais detalhada, as bases teóricas e as concepções de avaliação das aprendizagens assumidas nas propostas. Posteriormente, dentre os 24 projetos, selecionamos uma amostra constituída de seis cursos, sendo dois de cada grande área (ciências exatas, humanas e biomédicas), um bacharelado e uma licenciatura (articulada ou não com o bacharelado), para as etapas seguintes. Na segunda etapa foi realizada análise documental dos planos de ensino dos(as) professores(as) que ministraram aulas nesses cursos no primeiro semestre letivo de 2014. Na

análise dos planos observamos as propostas de avaliação das aprendizagens feitas pelos(as) professores(as) do curso, comparando-as com a teoria da avaliação formativa. Além disso, tivemos o intuito de identificar os(as) professores(as) que apresentavam maiores indícios de realizarem a avaliação de seus(as) estudantes em uma abordagem formativa, para seleção dos que participariam da próxima fase da investigação, constituída de entrevistas reflexivas. Nessas entrevistas, buscamos compreender melhor o entendimento desses(as) professores(as) acerca da avaliação das aprendizagens de modo geral e de avaliação formativa, em especial.

Estruturamos a dissertação sobre a pesquisa com vistas a esboçar, no primeiro capítulo, o contexto político que envolve o ensino superior brasileiro, sobretudo as universidades. No segundo capítulo, traçamos a importância do planejamento educacional em seus diversos níveis e um histórico sucinto de como se deu o processo de construção dos projetos político-pedagógicos institucionais e dos cursos de graduação na UFU, a fim de problematizar o sentido das definições estabelecidas nesses documentos para a comunidade acadêmica envolvida. No terceiro capítulo, explicitamos os referenciais teóricos a partir dos quais propomos a discussão acerca da avaliação formativa. No quarto capítulo, começamos a apresentar os dados construídos e a análise realizada, restringindo-nos às duas primeiras etapas da pesquisa. Por fim, no último capítulo, destacamos os dados construídos por meio das entrevistas reflexivas e nossa interpretação dessas informações.

Com este trabalho tivemos a intenção de acrescentar mais um “fio d’água” para a consolidação do debate acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior. Esperamos que nesse debate seja possível defender o uso da avaliação para a melhoria das aprendizagens, e não para a punição e tortura de estudantes ou para a seletividade social, como muito frequentemente temos observado.

CAPÍTULO 1 – O ESTADO BRASILEIRO E A EDUCAÇÃO SUPERIOR: Tecendo um contexto

A exclusão escolar, em qualquer etapa, é privação de algumas bases cognitivas, sociais e axiológicas que todo indivíduo necessita para edificar uma existência humanamente significativa na sociedade contemporânea.

(José Dias Sobrinho)

O nosso objetivo neste capítulo será descrever brevemente algumas mudanças e reformas ocorridas nas últimas décadas que acabaram por compor o cenário atual no contexto do ensino superior brasileiro. Considerar esse quadro histórico é fundamental para que possamos discutir com criticidade qualquer assunto relacionado à docência, ao ensino e às aprendizagens em tal âmbito.

Por uma questão de foco, nos limitaremos às duas últimas décadas, quando acreditamos ter-se iniciado o momento de transformações mais profundas e que mais fortemente estão impregnadas nas políticas atuais para esse nível da educação. Buscaremos aqui abordar sucintamente tendências nacionais e internacionais que nesse período influenciaram as reformas ocorridas na gestão pública e no campo educacional como um todo. A seguir, comentaremos sobre os impactos dessas mudanças no ensino superior brasileiro. Nosso intuito é esboçar as relações existentes entre as reformas ocorridas em três âmbitos (gestão pública, educação e ensino superior).

Pretendemos comentar também sobre os processos de expansão e de democratização da educação superior brasileira que se iniciaram a partir do ano de 2003 e que têm alterado significativamente a realidade das Instituições Federais de Educação Superior (IFES). Discutiremos, ainda, a partir do panorama histórico traçado, a função social defendida por nós para as universidades e alguns aspectos relativos à formação e às condições oferecidas para o exercício da docência nesse contexto.

1.1 Tendências internacionais para as políticas públicas e suas influências no Brasil na década de 1990

Segundo Oliveira (1995), a Ditadura Militar (1964-1985) iniciou um processo de dilapidação do Estado brasileiro, que teve continuidade no governo José Sarney (1985-1989)

e constituiu um clima favorável à apropriação da ideologia neoliberal,³ que já servia como diretriz para a definição das políticas dos países considerados desenvolvidos à época. Ao se aproveitar desse clima de desespero social, Collor⁴ construiu um discurso de combate ao Estado desperdiçador, consubstanciado por meio de uma proposta de “caça aos marajás”, e foi eleito, iniciando seu governo em 1990.

Dois anos depois, após graves denúncias de corrupção que envolviam o então presidente, a sociedade se organizaria e daria início a um movimento que culminou com o *impeachment* dele em 1992. Entretanto, no governo de Itamar Franco (1992-1994), substituto de Collor, o aumento descontrolado da inflação criou novamente um terreno fértil para o neoliberalismo. Surge assim, em 1994, a fim de “estabilizar a economia”, o Plano Real, com características claramente neoliberais. O grande engodo, porém, reside no fato de essa melhora da economia promovida com base nas ideias neoliberais acontecer à custa de uma piora no âmbito social, já que se reforçam as desigualdades, e alguns direitos sociais, como a educação, passam a ser compreendidos como serviços que só estarão acessíveis aos que puderem pagar por ele.

Em defesa da ideologia neoliberal, Pimenta (1998) argumenta que o conceito de Estado e de gestão evolui conforme a sociedade e as ciências evoluem. Por esse motivo, como temos no século XXI um novo paradigma para o modo de vida do ser humano, a sociedade, o modo de produção e os processos de organização do trabalho, haverá também um novo conceito de Estado. Basicamente, ele deixa de ser o produtor direto de bens e serviços e passa a ser o de regulador do desenvolvimento.

Segundo o autor, durante o século XVIII, prevaleceu na esfera mundial um Estado liberal caracterizado por ser mínimo, em virtude da pouca participação do gasto público em relação ao produto econômico de cada país e por exercer apenas as funções típicas do Estado,

³ De acordo com Anderson (1995), o neoliberalismo nasceu após a Segunda Guerra Mundial na Europa e na América do Norte. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, de Friedrich Hayek, produzido em 1944. O referido documento constitui um ataque à limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, já que esta ameaçaria a liberdade não só econômica, mas também política. Em 1947, a partir de uma iniciativa de Hayek, foi fundada a Sociedade de Mont Pèlerin, que passou a se reunir periodicamente e cujo objetivo era combater o Keynesianismo e o solidarismo que predominavam à época, preparando para o futuro as bases de um novo capitalismo, duro e livre de regras. Segundo o posicionamento neoliberal, a desigualdade seria imprescindível para as sociedades ocidentais, já que a concorrência levaria à prosperidade de todos. Apenas com a crise do modelo econômico do pós-guerra, em 1973, em que os países apresentavam baixas taxas de crescimento e altas taxas de inflação, a ideologia neoliberal ganhou terreno. O governo de Thatcher, na Inglaterra, que teve início em 1979, foi o primeiro a incorporar o neoliberalismo. Mas, a partir daí, outros países aderiram à ideologia nas décadas de 1980 e 1990. Suas principais recomendações consistiam em manter uma disciplina orçamentária, contendo gastos com o bem-estar social, restaurando a taxa “natural” de desemprego (a fim de constituir um exército de reserva de trabalho que reduziria o poder de luta dos sindicatos) e reduzindo impostos sobre os rendimentos mais altos e sobre as rendas.

⁴ Fernando Collor de Mello foi o primeiro presidente eleito por voto direto do povo após o Regime Militar (1964/1985), tendo governado o Brasil no período de 1990 a 1992.

como a diplomacia, a defesa nacional e a arrecadação. A partir dos séculos XIX e XX, emerge o Estado de bem-estar social. Essa nova concepção de Estado surgiu após a devastação causada pelas grandes guerras e pela necessidade de se amparar a população que sofreu as consequências de tais eventos. Dessa forma, suas principais características são a atuação no campo social e a intervenção no domínio econômico. Por esse motivo, os gastos públicos passaram a ser cada vez maiores; até que, no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, a economia começou a sofrer forte crise, pois o gasto público havia atingido índices elevados. A partir dessa década surgiu o Estado social liberal (ou neoliberal) que consistiu numa mistura dos dois anteriores (Estado liberal e Estado de bem-estar social).

O autor interpreta o surgimento do Estado social liberal como um modo de tentar equilibrar dois extremos que já não eram possíveis: o Estado liberal, que já não permitia a legitimidade de governo perante uma população que precisou ser escolarizada devido às necessidades de formação profissional surgidas com a Revolução Industrial e, depois disso, passou a almejar a democracia; e o Estado de bem-estar social, que não se sustentava economicamente num contexto capitalista.

No mesmo momento histórico em que surge o Estado social liberal, podemos destacar mudanças na sociedade que terão influência decisiva na constituição de uma nova forma de gestão pública: a consolidação do processo de globalização, os progressos nas tecnologias da informação e a emergência da sociedade civil organizada. Enquanto a globalização reforça o paradigma da competitividade e altera significativamente a forma de organização do trabalho, as novas tecnologias da informação reforçam a integração mundial, estimulando o comércio internacional e interligando cidadãos do mundo inteiro. Já a emergência da sociedade civil organizada permite maior participação da sociedade no processo decisório e na gestão dos países.

De acordo com Pimenta (1998), nesse novo contexto, o Estado se reconhece incapaz de gerir o país por si só; por isso, passa a almejar uma articulação entre mercado, comunidade e Estado. E para a implantação desse novo conceito de Estado, surge a necessidade de promover uma reforma gerencial na administração pública. Essa reforma, ocorrida no Brasil no início do governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi conduzida a partir do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado do Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado (MARE), dirigido pelo então ministro Bresser Pereira, e consolidou no país a criação de políticas baseadas na ideologia neoliberal.

Além disso, para Pimenta (1998), a reforma gerencial deveria contar com uma delimitação da área de atuação do Poder Executivo. Para isso, definiram-se áreas de atuação

exclusiva do Estado e áreas de atuação não exclusiva do Estado, entre as quais se incluem a educação e a saúde. Essas últimas sofreriam processos de privatização – venda de ativos públicos; publicização – transformação de órgãos estatais em entidades públicas não estatais, de direito privado e sem fins lucrativos, que recebem recursos do orçamento público; e terceirização – contratação externa de serviços.

Em síntese:

[...] a inserção do país na lógica neoliberal, como coadjuvante no processo de globalização em curso, sintonizado às premissas de liberalização econômica, desregulação financeira, alterações substantivas na legislação previdenciária e trabalhista e, fundamentalmente, na intensificação dos processos de privatização da esfera pública, tem sido apresentada pelos setores dirigentes como um claro indicador de modernização do até então Estado patrimonial. A perspectiva neoliberal é, nesse contexto, ideologicamente difundida apenas como reformulação da gestão do desenvolvimento capitalista, na qual a desigualdade é aceita como norma, e o desemprego, como contingência necessária ao desenvolvimento do capital (DOURADO, 2002, p. 237).

Feito esse breve resumo, o que nos interessa mais particularmente, conforme os objetivos do presente capítulo, é destacar que na administração pública brasileira, a partir da década de 1990, com as influências da filosofia neoliberal nas definições de políticas públicas, setores como a saúde e a educação sofreram um processo de publicização, isto é, foram vistos como não exclusivos do Estado. Dessa maneira, suas instituições passam a ser consideradas privadas, sem fins lucrativos, que recebem recursos públicos, mas que também podem buscar outras fontes de financiamento; nesse entremeio, o neoliberalismo trouxe profundas implicações para a educação como um todo e, em particular, para o ensino superior, como veremos a seguir.

1.2 Reformas nas políticas educacionais brasileiras a partir dos anos 1990 e seus rebatimentos na educação superior

Conforme apresenta Melo (2004), nas décadas de 1980 e 1990 o Banco Mundial, o FMI e a UNESCO, definidos pelo autor como sujeitos coletivos internacionais, formularam várias diretrizes direcionadas aos países devedores em desenvolvimento da América Latina que previam reformas estruturais na educação. Essas diretrizes, apresentadas e debatidas em várias conferências realizadas nos países latinos, originaram-se num processo de mundialização do capital e faziam parte de um projeto neoliberal. Dessa forma, foram

fundamentais para a refuncionalização dos Estados e dos seus processos de gestão pública, conforme a perspectiva neoliberal.

A ideologia neoliberal de gestão pública influenciou profundamente o setor da educação no Brasil, sobretudo a partir dos anos 1990. De acordo com Gentili (1996), para se constituir como hegemonia, ela busca soluções para a crise econômica capitalista e cria um projeto de reforma de valores sociais, gerando um novo senso comum, baseado principalmente na meritocracia. Trata-se da atribuição de responsabilidades às pessoas, de maneira individual, que obterão êxito ou fracasso de acordo com seu esforço e mérito, independentemente de suas condições sociais.

Ainda segundo o autor, sob a perspectiva neoliberal, no âmbito da educação os problemas existentes podem ser compreendidos como uma crise de qualidade e eficiência, causada pela incompetência das pessoas que trabalham nas instituições escolares, bem como pela ineficiência do Estado para gerenciar as políticas públicas, o que se torna mais um motivo para a defesa de uma reforma administrativa que propõe a privatização da educação. Conforme essa visão, os culpados pela crise educacional seriam: o Estado, por intervir em assuntos políticos, econômicos e sociais; os sindicatos, que defendem a coletividade e diminuem a competitividade (elemento fundamental para a garantia de serviços de qualidade); e os próprios indivíduos, pois aceitam a intervenção estatal, acomodando-se a ela.

Colocados a situação de crise e os seus culpados, a proposta neoliberal para solucionar os problemas seria relacionada a estratégias como o estabelecimento de mecanismos de controle e avaliação da qualidade dos serviços educacionais e a articulação entre a educação e as necessidades estabelecidas pelo mercado de trabalho quanto à formação profissional. Assim, podemos observar, conforme Gentili (1996), um estímulo à competitividade e a um vínculo entre educação e mercado.

O conceito de qualidade utilizado no campo educacional, por exemplo, é transferido do campo empresarial. A escola passa a ser uma empresa de produção de estudantes, de conhecimentos, responsável pela promoção da empregabilidade. Nesses termos, o autor utiliza a expressão “a *mcdonaldização* da escola” para descrever tal processo, referindo-se à grande rede de *fast-food*, *McDonald's*. Os(as) estudantes devem ser “produzidos” de forma rápida, seguindo rigorosas normas a serem definidas pelo mercado. A escola, por sua vez, precisa se submeter a severos programas de controle de eficiência, qualidade e produtividade. E para que tudo isso funcione, basta que se sigam as orientações dos homens de negócios exitosos; assim, as diretrizes para o setor educacional passam a ser traçadas não por educadores, mas por empresários bem-sucedidos.

Para complementar o entendimento sobre a descrição feita por Gentili (1996), cabe fazermos dois destaques. O primeiro diz respeito ao conceito neoliberal de qualidade da educação. Conforme Freitas (2005), pode-se dizer que no Brasil há uma disputa entre dois tipos de políticas públicas: as neoliberais e as democráticas e participativas (chamadas também de progressistas). Tanto a compreensão do que seja a qualidade da educação quanto do seu modo de produção no âmbito da escola serão distintos no âmbito dessas duas vertentes, isso porque “[...] nas políticas neoliberais a mudança é vista como parte de ações gerenciais administradas desde um ‘centro pensante’, técnico, ao passo que a tendência das políticas participativas é gerar envolvimento na ‘ponta’ do sistema” (FREITAS, 2005, p. 914). Sendo assim, a principal diferença entre as duas concepções de qualidade é que, enquanto para as políticas neoliberais a qualidade é pautada por padrões externos ao grupo avaliado, que são normalmente importados do campo mercadológico, nas políticas participativas defende-se uma qualidade negociada. Dentro dessa abordagem:

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas *a priori* e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, ideias sobre como é a rede [...] e sobre como deveria ou poderia ser (BONDIOLI, 2004, p. 14).

Nesse sentido, Bondioli (2004) destaca que os indicadores dessa qualidade são significados compartilhados, ou seja, é fundamental que sua produção seja coletiva, com a participação de todos os envolvidos. Além disso, para o alcance dessa qualidade, pressupõe-se a contribuição de cada um(a) dos(as) envolvidos(as) segundo seu nível de responsabilidade. Desse modo, de acordo com Freitas (2005), a regulação aqui toma um sentido muito mais amplo do que aquele utilizado no discurso neoliberal: ao invés de implicar a desresponsabilização do Estado, que passa a agir como mero avaliador, a regulação tem por objetivo o cumprimento dos direitos sociais, como o da apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados através dos processos escolares.

O segundo destaque refere-se à utilização do termo “empregabilidade”. Esse conceito surge no âmbito da ideologia neoliberal a partir do momento em que o débito educacional é visto como o grande culpado por estrangular o crescimento econômico que, por sua vez, é responsável pelo atraso, pela pobreza e pela marginalidade. Sendo assim, o investimento na educação básica torna-se, dentro desse discurso, elemento essencial das políticas para geração de emprego e renda. De fato, a palavra “empregabilidade” vem sendo usada para fazer

referência “[...] às condições subjetivas da integração dos sujeitos à realidade atual dos mercados de trabalho e ao poder que possuem de negociar a própria capacidade de trabalho, considerando o que os empregadores definem por competência” (MACHADO, 1998, p. 18-19) – esta última é entendida como as “[...] condições subjetivas do desempenho dos sujeitos na realidade atual dos processos de trabalho e ao poder que possuem de negociar sua própria capacidade de trabalho” (MACHADO, 1998, p. 19).

Desse modo, programas como o “Educação para Todos”⁵ foram defendidos como formas de alívio da pobreza, esta última entendida como consequência da má condução política quanto ao gerenciamento do crescimento econômico e alocação de recursos. Assim, a educação básica é priorizada nesse período como forma de melhorar a qualidade de vida das pessoas, sobretudo dos pobres, e de promover a empregabilidade.

O problema nesse raciocínio, que atribui aos processos educacionais um papel determinante para o aumento da produtividade e a geração de emprego, é deixar de considerar que eles não estão descolados de outros determinantes macroeconômicos e sociais. Como resultado, os indivíduos não refletem sobre a totalidade concreta e passam a competir entre si pelo sucesso individual, perdendo a possibilidade de uma mobilização coletiva.

Mas, ao verificar o cenário em que o Estado brasileiro é adequado à política neoliberal, publicizando o setor da educação – em que se passa a priorizar a educação básica, a qual se torna articulada com o mercado –, o ensino superior sofre uma forte crise. Ao mesmo tempo em que as políticas de financiamento às universidades se tornaram cada vez mais escassas, a sociedade passa a atribuir a elas outras funções. De acordo com Santos (1999), a crise das universidades atinge três domínios, que podem ser definidos como: uma crise de hegemonia, uma crise de legitimidade e uma crise institucional. Explicitaremos em que consiste cada uma dessas crises para o autor.

Segundo Santos (1999), desde o início, as universidades priorizaram a produção de alta cultura, de conhecimentos exemplares responsáveis pela formação das elites sociais. Entretanto, chegou um momento em que se passou a cobrar dessas instituições que também produzissem “conhecimentos úteis”, responsáveis pela formação de força de trabalho qualificada, necessária com o desenvolvimento industrial. Essa contradição gerou um conflito

⁵ O Programa Educação para Todos foi criado pela Resolução do Conselho de Ministros n. 29/1991, tendo como principais objetivos: estimular o desenvolvimento de uma cultura de escolaridade prolongada; prevenir o abandono escolar precoce; divulgar o valor da escolarização total e o custo social e econômico; diversificar e flexibilizar as estruturas de oferta de formação. O desenvolvimento do Programa foi organizado por meio dos seguintes projetos: Acompanhamento estatístico da escolarização e do abandono escolar; Mobilização social para a escolarização ano 2000; Intervenções sociais para a escolarização no ano 2000; Monitoramento dos fatores endógenos do sucesso escolar; Monitoramento dos fatores exógenos do sucesso escolar; e Centro de recursos para a escolarização – ano 2000.

de interesses e, devido à impossibilidade de se suprir as necessidades de todos, temos uma crise de hegemonia, que diz respeito à perda de centralidade da universidade num momento em que ela já não consegue atender às funções contraditórias que lhe foram atribuídas.

Outro conflito surgido com o desenvolvimento industrial, conforme o autor, é decorrente das exigências sociopolíticas de democratização e da igualdade de oportunidades. Desde os primórdios, os saberes especializados produzidos pela universidade eram restritos a uma elite social, ou seja, eram hierarquizados. Entretanto, com a ideia de democracia, essa configuração passa a ser inadmissível. Por tal motivo, essa instituição deixa de ser aceita como um consenso, constituindo-se uma crise de legitimidade.

Quanto à crise institucional, Santos (1999) explica que se ela refere a um conflito entre a autonomia, que permitiria à universidade definir seus próprios objetivos e valores, e a necessidade de demonstrar produtividade social, o que submeteria a instituição universitária a critérios de eficácia e produtividade de natureza empresarial. Dessa forma, modelos organizativos de outras instituições passaram a lhe ser impostos como exemplo a ser seguido.

Ristoff (1999), referindo-se especificamente à universidade brasileira, também define três dimensões da crise no ensino superior, que, em parte, coincidem com as explicitadas por Santos (1999). Ele fala de uma crise financeira, uma crise de elitismo e uma crise de modelo, as quais são caracterizadas pelo autor como “matadores silenciosos”. A crise financeira refere-se à escassez de financiamento que passa a sofrer a universidade; enquanto isso, a de elitismo diz respeito à elitização do ensino superior no Brasil e à necessidade de ampliação do seu acesso. Nesse sentido, coincide com a crise de legitimidade, definida por Santos (1999). Por último, a crise de modelo coincidiria com o que Santos (1999) chama de crise institucional, ligando-se à questão da definição de funções do ensino superior.

Para fazer frente às crises do ensino superior, algumas estratégias foram adotadas como mecanismos de dispersão de seus conflitos geradores. No documento *La enseñanza superior: Las lecciones derivadas de la experiencia*,⁶ produzido pelo Banco Mundial, encontramos um resumo dessas estratégias, que constituem uma proposta de reforma:

- Fomentar la mayor diferenciación de las instituciones, incluido el desarrollo de instituciones privadas
- Proporcionar incentivos para que las instituciones públicas diversifiquen las fuentes de financiamiento, por ejemplo, la participación de los

⁶ Documento produzido pelo Banco Mundial, publicado em 1995, com o objetivo de prestar assistência técnica e financeira para a formulação de políticas educacionais. Nele, faz-se uma análise da crise da educação superior, que, segundo o organismo internacional, assola o mundo todo, mas se apresenta de modo mais intenso nos países em desenvolvimento. Destaca-se que o enfoque é dado à dimensão econômica dessa crise e que as universidades são apresentadas como instituições que constituem a base do crescimento econômico de um país.

estudiantes en los gastos y la estrecha vinculación entre el financiamiento fiscal y los resultados

- Redefinir la función del gobierno en la enseñanza superior
- Adoptar políticas que estén destinadas a otorgar prioridad a los objetivos de calidad y equidad (BANCO MUNDIAL, 1995, p. 4).

Dentre os elementos destacados na citação acima, os mais importantes talvez sejam a diferenciação interinstitucional e a diversificação das fontes de recursos. No Brasil, particularmente, a diferenciação interinstitucional, isto é, a existência de modelos diferentes de instituições priorizando o ensino (universidade de ensino), a pesquisa (universidade de pesquisa) ou a formação profissional (como é o caso mais recente dos cursos superiores tecnológicos e dos institutos federais tecnológicos), tem sido utilizada para o atendimento de públicos diferentes, de forma a manter a legitimidade do ensino superior. Nesse contexto, a iniciativa privada também tem sido estimulada pelo governo a partir dos anos 2000, por meio de programas como o Programa Universidade para Todos (PROUNI)⁷ e o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)⁸.

No que diz respeito à diversificação das fontes de recurso, apesar de o Estado prever o financiamento do ensino superior dentro dos gastos públicos, os recursos disponibilizados são insuficientes, de forma que se aconselha buscar fontes alternativas de recursos. Sendo assim, criam-se as fundações de apoio universitário para que, entre outras coisas, a universidade possa prestar serviços para a iniciativa privada como forma de garantir a sua subsistência. Nesse ponto, mais uma vez, a ideologia neoliberal defende que isso auxilia na garantia da qualidade, já que as instituições devem disputar entre si os recursos disponíveis, vencendo aquela considerada mais qualificada.

Outro marco importante para o estabelecimento de diretrizes para a educação superior foi a *Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI*, produzida a partir da Conferência Mundial sobre Educação Superior promovida pela UNESCO em Paris, no ano de

⁷ O Programa Universidade para Todos (PROUNI) foi criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei n. 11.096, em 13 de janeiro de 2005. Tem como finalidade conceder a estudantes de baixa renda bolsas integrais ou parciais de estudos em cursos de graduação ou sequenciais em instituições privadas de educação superior. Em contrapartida, oferece isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. Uma limitação considerável desse Programa é que, por ser viabilizado por meio de instituições privadas, não oportuniza aos(as) estudantes, na maioria das vezes, a formação em pesquisa.

⁸ O Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) é um Programa do Ministério da Educação destinado a financiar cursos de graduação para estudantes matriculados em instituições não gratuitas. Instituído pela Lei n. 10.260, de 12 de julho de 2001, passou a ser operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em 2010, com juros de 3,4% ao ano. Durante a realização do curso, o(a) estudante paga, a cada três meses, apenas o valor referente aos juros incidentes sobre o financiamento, que não ultrapassa R\$ 50,00. Após a conclusão do curso, terá 18 meses de carência para recompor seu orçamento e continua a pagar apenas o valor relativo aos juros a cada três meses. Encerrado o período de carência, o saldo devedor do(a) estudante será parcelado em até três vezes em relação ao período financiado do curso, acrescido de 12 meses.

1998. Apesar de encontrarmos distinções entre os discursos do Banco Mundial e da UNESCO, é importante ressaltar que em alguns pontos eles são convergentes. Como exemplo disso, também na Declaração da UNESCO a diversificação institucional aparece como meio para reforçar a igualdade de oportunidades, não ponderando a possibilidade de isso acarretar em uma perda da qualidade, sobretudo para os(as) estudantes oriundos das camadas populares, que são os que mais necessitam de uma educação superior qualitativamente forte. Em síntese, pode-se dizer que:

Na verdade, trata-se de um documento de compromisso entre os modelos contemporâneos, incorporando parcialmente o modelo emergente, ou seja, o neoliberal-globalista-plurimodal, também parcialmente o modelo estabelecido e em crise de hegemonia, o democrático-nacional-participativo, tendo mesmo, em certas passagens, um tom que o aproxima do referencial crítico-cultural-popular. Este último, por definição, é a voz da resistência à exclusão, da promoção da inclusão, é o discurso do não, um grito que sobe dos subterrâneos da liberdade. O modelo estabelecido e em crise de hegemonia é o discurso do talvez, que esconde o sim ao proclamar o não. E o modelo emergente, o neoliberal, é o discurso do sim sem disfarces, da promoção ativa da exclusão em nome da eficiência capitalista (CASTANHO, 2000, p. 166).

Além disso, na Europa, em 1999, foi firmada também a Declaração de Bolonha, uma proposta de reforma da educação superior do continente que teve a adesão inicial de 29 países. Segundo a proposta, a educação superior passaria a constituir as bases da inovação, da competitividade e da produtividade dos países-membros. Segundo Dias Sobrinho (2007), o acordo é uma estratégia de fortalecimento da União Europeia no mercado global. Para tanto, seria preciso adaptar os currículos às necessidades do mercado de trabalho (o que significa, em muitos casos, aligeirar a formação profissional), estimular a mobilidade acadêmica e tornar a educação superior europeia atraente para o mercado global.

De acordo com essa nova visão emergente nos discursos internacionais, a educação, e em particular o ensino superior, que antes era vista como um direito social, passa a ser enxergada como um serviço comercial a ser oferecido, além de constituir elemento-chave para o desenvolvimento econômico das nações. Por isso, conforme Dias (2002), no final da década de 1990, após algumas discussões de órgãos internacionais, a Organização Mundial do Comércio (OMC) passou a considerar, dentro da gama de serviços que regulamenta, os educacionais.

1.3 Expansão e democratização do acesso ao ensino superior: uma ruptura com as políticas neoliberais?

Em sintonia com as recomendações neoliberais, em que a educação passa a ser uma das áreas de atuação não exclusiva do Estado e se torna um serviço comercial a ser oferecido preferencialmente pelas instituições privadas, no Brasil, no período do governo FHC (1995-2002), houve, por um lado, a redução considerável dos gastos públicos com a educação superior e, por outro, o incentivo para a oferta desse nível de ensino pela via privada. O resultado disso foi o sucateamento das Instituições Federais de Educação Superior (IFES) e um aumento significativo da quantidade de instituições privadas que ofertavam um ensino de qualidade questionável.

Em 2003, com a eleição do presidente Lula, considerando seu partido, sua base de apoio e o seu Plano de Governo para a Educação Superior, a expectativa era de algumas mudanças nesse quadro. Entretanto, apesar de ter havido avanços, conforme Ferreira (2012, p. 465):

[...] a reforma da educação superior efetivada no governo Lula optou pela continuidade de várias diretrizes adotadas pelo governo FHC, ao priorizar como papel fundamental das universidades a perspectiva do seu retorno econômico para a sociedade brasileira; ao incentivar a diferenciação e a competição das universidades federais por recursos e na gestão estratégica; ao apoiar parcerias público-privadas, inovação tecnológica e venda de serviços; ao conferir centralidade aos sistemas de avaliação e regulação.

Uma das mudanças mais importantes nas políticas para a educação superior, a partir do governo Lula, foi um esforço para sua expansão e o aumento do número de vagas ofertadas. Apesar de essa iniciativa constituir algo positivo para a sociedade brasileira como um todo, não podemos nos esquecer de que:

Se a educação superior no Brasil nasce com a marca de um intocável privilégio social, cuja “democratização” começava e terminava nas fronteiras da burguesia, com o desenvolvimento do capitalismo monopolista, a ampliação do acesso passa a ser uma exigência do próprio capital, seja de qualificação da força de trabalho para o atendimento das alterações na esfera produtiva; seja para a difusão da concepção de mundo burguesa, sob a imagem de uma política inclusiva (LIMA, 2005, p. 322).

Esse processo de expansão teve início com o Programa Expandir, ou Plano de Expansão Fase 1, e posteriormente se intensificou com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI). Para que tal iniciativa fosse viabilizada, houve investimentos consideráveis por parte do Governo Federal.

O Programa Expandir foi proposto em 2003, no primeiro ano da gestão do presidente Lula. Segundo Padim (2014), sua meta era a criação de 14 novas universidades e 64 novos

campi, focando não só a expansão, mas a interiorização da rede federal de educação superior. Para tanto, contou com um orçamento de R\$1,6 bilhão distribuído no período de 2004 a 2008.

Já o REUNI, instituído pelo Decreto n. 6.096, de 24 de abril de 2007, oportunizou a criação de novas instituições, a expansão física das instituições já existentes, além da criação de novos cursos e, até mesmo, de mais vagas para os cursos que já funcionavam anteriormente. Conforme Padim (2014), R\$ 415 milhões foram designados de orçamento no lançamento do plano e, até o final de 2012, seriam investidos R\$3,5 bilhões ao todo.

A publicação do decreto que instituiu o REUNI gerou muito debate no âmbito da comunidade acadêmica das universidades de todo o Brasil. A meta global estabelecida para o Programa, que consistia na elevação gradual da taxa de conclusão média para 90% e da relação de estudantes por professor(a) para 18%, ao final de cinco anos, a contar do início de cada plano, nos cursos de graduação presenciais, foi objeto de discussão e houve bastante resistência. Alguns acadêmicos posicionaram-se contra essas disposições com argumentos como o que explicitamos a seguir:

[...] o aparentemente inquestionável objetivo do REUNI de ampliar o acesso e a permanência na educação superior se dará pelo muitíssimo questionável “melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”. Duplicar a oferta de vagas e aumentar, pelo menos em 50%, o número de concluintes, a partir de um incremento de apenas 20% das atuais verbas de custeio e pessoal (excluídos os inativos!) é a indicação sub-reptícia de que a reestruturação proposta pelo Decreto n. 6.096 cobra uma subutilização dos recursos existentes nas Universidades Federais e aponta somente dois caminhos para o cumprimento de sua meta global: a aprovação automática ou a certificação por etapas de formação (MARIZ, 2007, [s.p.]).

Com relação à Universidade Federal de Uberlândia (UFU), por exemplo, Instituição que foi *locus* dessa pesquisa, no âmbito do Projeto Expandir foi criado, em 2006, o *Campus* Pontal, na cidade de Ituiutaba, com oferta de nove cursos de graduação. E em 2007, apesar de o decreto do REUNI ter sido aprovado em abril, o processo de análise do plano e de preparação de uma proposta de adesão da Universidade ao programa foi deflagrado depois do dia 18 de setembro do mesmo ano, data em que a Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) foi oficialmente comunicada sobre a flexibilização das metas do Programa pelo Secretário de Educação Superior do Ministério da Educação, em documento enviado a todos os dirigentes. A proposta de adesão da UFU foi aprovada pelo seu Conselho Universitário, em reunião realizada no dia 7 de dezembro de 2007.

Na ocasião houve manifestação de estudantes e professores(as) contrários à adesão ao Programa, que impediram a entrada no prédio onde seria realizada a reunião dos(as) conselheiros(as), no intuito de impedir o trabalho deles(as); por isso, a reunião teve de ser transferida de local. Os(as) manifestantes se opunham, sobretudo, ao aumento do número relativo de estudantes por professor(a), que intensificaria um processo de precarização do trabalho docente e prejudicaria a qualidade do ensino ofertado. É possível perceber, ainda nos registros existentes (como a ata da referida reunião) desse momento histórico para a Universidade, a insegurança não só dos(as) manifestantes, mas também de muitos(as) conselheiros(as), que temiam o não cumprimento por parte do Governo Federal dos compromissos assumidos para viabilização da expansão, como a liberação de recursos suficientes para ampliação e manutenção da infraestrutura, além da autorização para contratar professores(as) e técnicos(as)-administrativos(as).

Apesar disso, ao determinar que, se existisse o recurso financeiro, o compromisso de proceder à expansão seria executado conforme planejado, mas, se não houvesse o recurso financeiro, o compromisso estaria cancelado, o Plano de Expansão da UFU para o período de 2008 a 2012 foi aprovado com 42 votos favoráveis, nenhum voto contrário e cinco abstenções. Ressaltamos aqui que uma das abstenções ocorreu por parte da conselheira representante do *Campus* Pontal, que se justificou ressaltando as dificuldades encontradas na implantação da Faculdade de Ciências Integradas do Pontal (FACIP) – unidade acadêmica do novo *campus* –, que impedia de vislumbrar a possibilidade de uma nova expansão.

Em decorrência desse Plano de Expansão, houve ampliação substancial da oferta de cursos de educação superior na UFU no período de 2009 a 2011, viabilizada pelo REUNI. No âmbito da graduação, em 2009 foram criados sete novos cursos, que ofertaram 440 vagas a mais por ano, além da implementação de 100 vagas em cursos já existentes e da geração de 210 vagas pela abertura de novos turnos. Em 2010 foram criados mais oito cursos novos, que resultaram em 420 vagas anualmente, além da criação de 70 vagas a mais em cursos já existentes e 50a em novos turnos. Em 2011, além de dois cursos criados em *campus* já existente, foram criados dois *campi* fora da sede: um em Monte Carmelo e outro em Patos de Minas, com três cursos cada um. Cada um desses *campi* passou a ofertar 180 vagas por ano.

Outra mudança, também muito importante, que ocorreu concomitantemente a essa expansão da educação superior brasileira, a partir do governo Lula, foi a discussão acerca da necessidade de democratização do seu acesso. Ao abordarmos esse assunto, é preciso considerar, antes de tudo, conforme esclarece Dias Sobrinho (2010), que as transformações que vêm ocorrendo na educação superior são resultantes de uma crise estrutural da sociedade

da economia global, que produz mudanças no cenário geral da sociedade, da economia, do mundo do trabalho e, particularmente, do conhecimento. Por isso, é importante ressaltar que os problemas da educação não serão resolvidos no âmbito das instituições ou dos sistemas educativos.

Ainda segundo o autor, contrariamente à concepção de educação-mercadoria que tem ganhado força com as políticas neoliberais, só faz sentido falar de democratização da educação superior se partimos do princípio de que a educação é um bem público e um direito social. Sendo assim, é dever do Estado garantir a oferta de educação de qualidade em todos os níveis e a todas as camadas sociais.

Estamos de acordo com o autor, que esclarece que a efetiva democratização não ocorrerá apenas por meio da ampliação das oportunidades de acesso e do aumento das vagas no ensino superior. É fundamental que também sejam asseguradas as condições de permanência com qualidade nesse nível de ensino, sendo a qualidade entendida a partir “[...] das ações e dos compromissos que cada instituição instaura em seu âmbito interno e em suas vinculações com o entorno mais próximo, com a sociedade nacional, com os contextos internacionais do conhecimento e o Estado nacional” (DIAS SOBRINHO, 2010, p. 1228). Desse modo, tal qualidade seria socialmente referenciada, e não um parâmetro formulado por agentes e organismos externos.

Além disso, é primordial destacar que a sociedade democrática está fundada no princípio ético da equidade, que se relaciona à promoção da justiça social. E esse princípio justifica o empreendimento de ações mais emergenciais em favor das camadas menos favorecidas, a fim de diminuir as assimetrias sociais, obviamente sem desconsiderar a necessidade de ações mais amplas e de caráter estrutural. Tais assimetrias se consolidam pela privação de muitos aos bens materiais e aos bens espirituais e culturais, elementos que, apesar de serem distintos, têm uma forte correlação.

No caso da educação superior brasileira, algumas políticas têm se fortalecido como ações emergenciais para tentar democratizar o acesso a esse nível de ensino – é o caso, por exemplo, do FIES e do PROUNI, que já citamos anteriormente. Entretanto, uma limitação considerável desses programas enquanto ações de democratização da educação superior é que, por ocorrerem por meio de instituições privadas, cuja qualidade do ensino não se pode garantir, não oportunizam aos(às) estudantes, na maioria das vezes, a formação em pesquisa e em extensão.

Além disso, também foram empreendidas ações de democratização do acesso à educação superior que se inserem no âmbito do que se tem chamado de “ações afirmativas”

ou “discriminação positiva”, visando ampliar a inclusão social sem necessariamente criar novas vagas. É o caso da Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, conhecida como Lei de Cotas. Nela se estabelece que no mínimo 50% das vagas para ingresso nos cursos de graduação das IFES deverão ser preenchidas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, a metade deverá ser reservada aos(às) estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo *per capita*. Além disso, as instituições devem assegurar que essas vagas sejam preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados negros, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de negros, pardos e indígenas na população da Unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Já existia no âmbito da UFU, desde 2008, o Programa de Ação Afirmativa de Ingresso no Ensino Superior (PAAES), instituído pela Resolução n. 20/2008, do Conselho Universitário. Durante o período de vigência do Programa, a Universidade, visando ampliar os níveis de inclusão social, reservou o percentual de 25% das vagas de cada um de seus cursos a estudantes que comprovadamente tivessem cursado os últimos quatro anos do ensino fundamental em instituição pública e que estivessem cursando também o ensino médio em escola pública. Por meio da Resolução n. 25/2012, do Conselho Universitário, a Universidade extinguiu o PAAES, mas garantiu que em seus processos seletivos seria feita a reserva de cotas, conforme estabelece a Lei n. 12.711/2012.

No Brasil, conforme explica Dias Sobrinho (2010), a exclusão educacional engloba uma série de problemas, como o analfabetismo, a falta de vagas, a evasão, a repetência, entre outros. Mas há também aquela exclusão que não é retratada pelas estatísticas mais simples: a que ocorre por dentro do sistema, por meio, principalmente, da oferta de ensino de baixa qualidade e da autoexclusão.

No caso dos(as) estudantes universitários, muitos, no contexto atual, estão em desvantagem por conta de suas formações anteriores, que deixaram diversas debilidades e são escassas em informações acerca do que seria uma vida universitária rica e de sua importância para os(as) futuros(as) profissionais e cidadãos(ãs). Ou ainda, muitos desses(as) jovens trazem internalizada a ideologia de que a exclusão é natural, incluindo-se naturalmente entre os(as) excluídos(as) sociais. Acabam por acreditar que, na melhor das hipóteses, teriam capacidade intelectual e econômica – ou mesmo direito – de frequentarem os cursos mais acessíveis, menos seletivos e de “baixo prestígio”, nos quais têm possibilidade de aprovação, mas que também não garantem empregos mais valorizados futuramente.

Apesar de constituírem iniciativas muito importantes e válidas, conforme explica Dias Sobrinho (2010), as ações destacadas possuem seus limites. Primeiramente, é preciso considerar que a oferta do acesso a uma educação de baixa qualidade não pode promover justiça social. As restrições econômicas e as lacunas da formação precedente dos(as) jovens que alcançam o ensino superior pela via desses Programas consistem em fortes desvantagens em relação aos(às) demais. É preciso assegurar igualdade de oportunidades, inclusive do ponto de vista qualitativo, o que acarreta na necessidade de sólida preparação dos(as) jovens das camadas mais pobres para a competição voltada ao acesso a bons cursos e a carreiras socialmente valorizadas.

Além de não alterarem profundamente as relações verticalizadas que constituem característica estrutural da sociedade, não alteram significativamente os modelos institucionais e pedagógicos das instituições de educação superior – nem quanto ao modelo organizacional e administrativo, nem quanto aos currículos e métodos de ensino. E acreditamos que as práticas didático-pedagógicas desenvolvidas para as aprendizagens dos(as) estudantes serão um dos fatores determinantes para que o objetivo de democratizar a educação superior seja alcançado. Trata-se de uma questão preocupante, sobretudo ao levar em conta que, na formação de professores(as) para o exercício da docência no ensino superior, o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Discutiremos essa questão um pouco mais adiante.

1.4 Afinal, que universidade queremos? Qual sua função social?

Diante dos elementos destacados anteriormente, que nos dão uma ideia do contexto atual da educação superior brasileira, um questionamento que precisa ser feito diz respeito à função social da universidade. Isso porque acreditamos que a análise de qualquer temática relacionada ao ensino nessa instituição terá como premissa o nosso entendimento acerca de qual é a sua importância para a sociedade.

Segundo Dias Sobrinho (2009), há 10 anos vivenciamos uma crise que atinge o Estado, o trabalho e o sujeito. Consequentemente, ela desencadeia mudanças no ambiente universitário, sobretudo no que diz respeito aos valores e funções da profissão docente. Na tentativa de descrever as características dessa crise, o autor explica que a economia global aumentou, concentradamente, as riquezas. Além disso, seus pilares centrais passaram a ser o conhecimento e a informação. Junto disso, o desenvolvimento tecnológico, em especial o da

tecnologia de comunicação e informação, contribuiu para a consolidação de uma volatilidade epistêmica.

Nesse contexto, segundo o autor, duas concepções de educação superior competiam. Uma delas foi proposta pela UNESCO (na Conferência Regional de La Habana, em 1996, e na Conferência Mundial sobre Educação Superior, Paris, em 1998) e entendia a educação como bem público fundamental, direito social que tem de estar acessível a todos, em todos os níveis e com qualidade que, nessa visão, estava relacionada à possibilidade de que, no mínimo, todos aprendam em tempos considerados adequados a tudo que é preciso para uma vida digna e socialmente construtiva. A outra concepção de educação superior, difundida pelo Banco Mundial, defendia a privatização e a mercantilização da educação superior. Essa última, como já explicitamos anteriormente, influenciou sobremaneira as políticas públicas no Brasil para tal nível da educação.

Ainda de acordo com Dias Sobrinho (2009), no contexto da economia globalizada novos papéis são atribuídos à educação superior no que diz respeito ao conhecimento e à formação profissional, como a prestação de serviço ao mercado e a produção de conhecimentos e técnicas para o desenvolvimento econômico, o que reforça ideologias e práticas de um neoindividualismo consumista e competitivo. Nesse contexto de mudanças paradigmáticas, surgem algumas zonas de tensões e contradições no âmbito da educação superior, e uma delas está relacionada às mudanças no *ethos* acadêmico. Começa-se a questionar se os(as) professores(as) teriam força, competência e disposição para proteger o *ethos* público e social diante de tantas pressões externas. Outra questão que passa a se apresentar concerne à efetividade do trabalho do(a) professor(a) ao lidar com um mundo do conhecimento que muda o tempo todo.

Além disso, a expansão e a transformação do conhecimento multiplicam as demandas do mundo do trabalho, que cria um conflito entre a formação para o conhecimento geral e o desenvolvimento do pensamento reflexivo em contraposição às pressões pela fragmentação, rapidez, utilidade e aplicabilidade. O autor destaca que a demanda generalizada por maior escolarização de nível superior, a vinculação da educação ao mundo do trabalho e a valorização econômica do conhecimento criam nichos de pesquisa com interesse mercadológico, o que resulta na fragmentação da atividade acadêmica (com supervalorização da pesquisa) e no desequilíbrio entre as áreas do conhecimento.⁹ Nesse sentido, um grande desafio que se coloca aos(as) professores(as) universitários é pensar sobre a seguinte questão:

⁹ A valorização econômica do conhecimento gera, ainda, um produtivismo que, conforme Chalhoub (2014), cria duas inversões ideológicas. A primeira é a substituição da lógica da produção pela lógica da circulação. Aparecer

Deve a educação superior aprofundar o conhecimento prático, especializado, de aplicação imediata, reforçando a função profissionalista e a ideologia da acumulação, ou afirmar os valores da tradição humanística, do conhecimento e da formação com rigor científico e relevância social? É possível conciliar as diversas e contraditórias demandas? (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 21).

Para responder a esse questionamento, é preciso antes considerar a partir de qual concepção de educação será feita a discussão. Compreendendo a educação como um processo de “[...] formação de sujeitos sociais autônomos que, mediante o conhecimento e a capacitação técnico-profissional e, primordialmente, os valores mais universais e permanentes da humanidade, se inserem crítica, criativa e construtivamente na produção da vida pública” (DIAS SOBRINHO, 2009, p. 24), elementos como o conhecimento e a técnica, ambos fundados na ética, tornam-se meios essenciais de realização da humanidade em patamares mais elevados.

Especificamente no tocante à educação superior, Dias Sobrinho (2009) afirma que ela deve formar profissionais que auxiliem na promoção do bem-estar da população e do desenvolvimento nacional. O oposto disso seria a formação de profissionais individualistas, preocupados(as) somente com interesses privados. Assim, para o autor, a educação superior tem, sim, a função de contribuir no desenvolvimento da economia. Mas esta não pode ocupar papel central na sociedade nem constituir sua razão de ser; por isso, a educação precisa fortalecer não uma economia qualquer, mas aquela que acrescenta mais humanidade ao mundo humano.

Diante disso, partilhamos do posicionamento de Dias Sobrinho (2009) quando este afirma que é preciso considerar que a construção, a socialização e os usos da ciência e da técnica, sob o foco da reflexão e da crítica, constituem bases e instrumentos do desenvolvimento humano integral. Nesse sentido, a docência na universidade deve desenvolver as capacidades de crítica, reflexão e aprendizagens ao longo da vida e interpretação dos significados das transformações. Seu compromisso está muito além da transmissão de conteúdo, mas se relaciona ao campo social, em que a formação está estritamente ligada à vida pública e ao melhoramento do modelo da sociedade nacional e da sociedade mundial.

O autor destaca ainda que o essencial da responsabilidade das instituições educativas é o compromisso com a formação em valores democráticos. Para ele, a superação das desigualdades sociais é fundamental no desenvolvimento da nação; sendo assim, deve

(ou ser citado) passa a valer mais do que escrever. A segunda inversão é a da substituição da lógica do trabalho pela lógica da mercadoria, segundo a qual quantidade é mais importante que qualidade.

também ser imprescindível na responsabilidade social da educação superior. Defende, inclusive, uma democracia cognitiva, o acesso de todos ao conhecimento, ressaltando-se que tal conhecimento não se separa dos significados sociais e dos valores em que se fundamenta.

1.5 Docência no ensino superior: em foco os problemas da formação docente

Também compõem o cenário da educação superior brasileira na atualidade – portanto, precisam ser considerados aqui – alguns elementos relativos às condições para o exercício da docência na universidade e a ausência de políticas públicas que estabeleçam a necessidade de uma formação específica para o ingresso na carreira do magistério superior. Acreditamos que a discussão de qualquer aspecto relacionado ao ensino universitário precisa levar em conta essas questões.

Muito se tem discutido acerca da precarização do trabalho do(a) professor(a) universitário(a) em decorrência, sobretudo, de um produtivismo que tem sido imposto por órgãos como o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Tal produtivismo tem, cada vez mais, contaminado a cultura das instituições de educação superior e influenciado a construção dos planos de carreira, bem como das normas de progressão salarial dos(as) seus(as) professores(as). E a supervalorização da pesquisa, em detrimento dos outros elementos que compõem o tripé universitário (formado também por ensino e extensão), constitui uma tentativa de estimular, a qualquer custo, a produção de conhecimento em ritmo acelerado.

Aliás, se antes o modelo brasileiro de universidade baseava-se em uma tríade (ensino, pesquisa e extensão), hoje o que se vivencia nessa instituição é a implementação de um novo perfil, mais abrangente que o anterior, que tenha como pilares, além do ensino, da pesquisa e da extensão, a inovação e a internacionalização. Pode-se dizer que essa mudança é decorrente da crise institucional sofrida pela universidade, discutida por Santos (1999) e já citada anteriormente, já que a ela são atribuídas novas funções perante a sociedade.

Com a revolução tecnológica ocorrida a partir do final do século XX e a globalização da economia, o conhecimento adquire maior importância no mundo capitalista. Ele passa a possuir, inclusive, valor comercial, além de influenciar questões mercadológicas e econômicas. Trata-se do surgimento de um novo modo de produção, que privilegia o conhecimento a ponto de alguns autores afirmarem que estamos vivendo em uma nova sociedade, denominada por eles como sociedade do conhecimento (DRUCKER, 1993;

NAISBITT; ABURDENE, 1990; TOFFLER, 1990). Assim, as instituições de ensino (e as de ensino superior, mais particularmente) passam a sofrer pressões externas para produzir em larga escala conhecimentos capazes de alavancar o desenvolvimento econômico da sociedade em que se insere. Entretanto, conforme já comentamos, a nosso ver essa não é a principal função social delas, e acreditamos que elas não devem atender passivamente às demandas que lhe são colocadas.

Em decorrência desse contexto, o(a) professor(a) se vê, muitas vezes, pressionado a relegar o ensino a segundo ou a terceiro plano. Apesar disso, ao falarmos sobre a docência universitária, partimos do pressuposto de que ela “[...] é uma atividade altamente complexa, que não se restringe à sala de aula” (SOARES; CUNHA, 2010, p. 23). Seu exercício deve estar voltado para a promoção das aprendizagens dos(as) estudantes e exige uma multiplicidade de saberes, os quais precisam ser considerados em suas relações.

Rios (2012), por exemplo, destaca quatro dimensões que compõem a gama dos conhecimentos profissionais imprescindíveis para o exercício da docência universitária: 1) dimensão técnica – referente aos conhecimentos específicos da área e à habilidade de socializá-los; 2) dimensão política – diz respeito à tomada de partido e à condução da prática docente em determinada direção; 3) dimensão estética – concernente à sensibilidade e à afetividade no trabalho profissional; e 4) dimensão ética – relacionada à orientação da ação, baseada nos princípios de respeito, justiça, solidariedade e em direção ao bem coletivo.

Amaral (2012) também fala de alguns saberes que deveriam ser do domínio dos(as) professores(as) universitários(as). Com base em uma classificação feita por Gauthier et al. (1998), a autora cita: o saber disciplinar – conhecimento produzido nas diversas disciplinas científicas; o saber curricular – referente à transformação da disciplina para que se torne um programa de ensino (ou transposição didática); o saber das ciências da educação – a respeito da educação e da escola específicos do(a) professor(a); o saber da tradição pedagógica – que transparece numa espécie de intervalo de consciência e se relaciona à representação que se tem de escola; o saber experiencial – forjado na experiência e que não passa por comprovação sistemática; e o saber da ação pedagógica – experiencial dos(as) professores(as) a partir do momento em que se torna público e que é testado através das pesquisas realizadas em sala de aula.

Cunha (2006) aprofunda um pouco mais a reflexão acerca dos saberes dos(as) professores(as) universitários(as) relativos ao eixo pedagógico, dizendo que eles abrangem conhecimentos relacionados: ao contexto no qual ocorre a prática pedagógica (que inclui a importância da universidade na construção do Estado democrático), à ambiência das

aprendizagens, ao contexto sócio-histórico dos(as) estudantes, ao planejamento das atividades de ensino, à condução das aulas nas suas múltiplas possibilidades e à avaliação para as aprendizagens.

Todavia, apesar da comprovada complexidade que envolve a atividade docente universitária, historicamente se verifica que apenas a dimensão técnica, conforme a classificação de Rios (2012), ou o saber disciplinar, de acordo com a classificação de Amaral (2012), tem sido considerado o suficiente para habilitar ao seu exercício. Se anteriormente, com base na premissa de que “quem sabe, sabe ensinar”, eram selecionados para a docência na educação superior aqueles(as) que se destacavam no exercício de sua profissão específica, a partir da LDBN/1996, se estabeleceu que: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (BRASIL, 1996).¹⁰ Apesar disso, como lembram Oro e Bastos (2012), não há a exigência de que os programas de pós-graduação preparem os(as) estudantes, seja de mestrado ou de doutorado, na dimensão didático-pedagógica, ou mesmo em outros âmbitos definidos por Rios (2012) como necessários, para que venham a atuar na docência universitária.

Sabemos que os(as) estudantes de pós-graduação bolsistas da CAPES têm de realizar um estágio de docência. Mas consideramos, primeiramente, que nem todos(as) eles(as) são bolsistas e, portanto, nem todos(as) realizam esse estágio. Além disso, muitas vezes essa carga horária de estágio, que já é irrisória, é cumprida sem a supervisão e a orientação necessárias para que se constitua atividade verdadeiramente formativa.

Diante desse cenário, é preciso questionar: Qual é, então, o *locus* de formação do(a) professor(a) universitário(a)? Em que espaço e situação ele(a) conseguirá construir os conhecimentos teóricos e práticos relacionados ao eixo pedagógico da docência? De que modo ele(a) poderia ser estimulado(a) a refletir constantemente sobre sua prática docente e, a partir dessa reflexão, ter o apoio necessário para superar as lacunas formativas?

Antes de tudo, acreditamos ser necessária uma valorização maior da atividade docente nas universidades. Se elas não focarem mais o ensino, de modo a se preocuparem com a qualidade do ensino ofertado, confrontando a lógica do produtivismo que lhe tem sido imposta, a discussão acerca de todas essas questões constituirá campo infértil. Por outro lado, enquanto as políticas públicas se omitem quanto à necessidade da formação específica para a docência universitária, as instituições de educação superior podem cumprir importante papel,

¹⁰ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Art. 66.

caso se disponham a criar, no seu interior, espaços para o desenvolvimento profissional de seus(as) professores(as), além de estimular a participação deles(as) em ações permanentes de formação.

CAPÍTULO 2 – O PLANEJAMENTO E A AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O pessimista se queixa do vento. O otimista espera que ele mude. O realista ajusta as velas.

(William George Ward)

Considerando as transformações ocorridas no âmbito da educação superior brasileira nos anos 1900 e 2000, descritas no capítulo anterior, os processos de avaliação e regulação nesse nível de ensino ganham centralidade. Isso porque, ao mesmo tempo em que a educação passa a ser vista como um serviço não exclusivo do Estado (isto é, cria-se um mercado educacional) e há uma ampliação significativa do número de vagas ofertadas, tornam-se fundamentais a garantia da qualidade e a inovação para que as instituições de ensino superior sejam capazes de dar o retorno econômico desejável à sociedade, conforme a ideologia neoliberal que tanto influenciou a definição das políticas públicas nesse período. É nesse contexto que surge o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), em 2004.

Neste capítulo buscaremos, primeiramente, demonstrar de que modo, a nosso ver, a implementação do SINAES influenciou as atividades de planejamento nas IES. A seguir, pretendemos expressar nosso entendimento acerca do sentido do planejamento na educação superior, tanto no nível do projeto pedagógico institucional e de curso quanto no âmbito do plano de ensino, já que nossa pesquisa inclui a análise desses documentos na Instituição estudada. Discorreremos ainda sobre o processo de elaboração do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da UFU e dos seus Projetos Político-pedagógicos de Curso (PPCs), mostrando como, ou com que frequência, se menciona a avaliação formativa.

2.1 O SINAES e seus desdobramentos para as IES

A partir da LDBN/1996, foram implementados vários mecanismos de avaliação da educação superior brasileira, como:

[...] o Exame Nacional de cursos (ENC), realizado por concluintes de cursos de graduação; o Questionário sobre condições socioeconômicas do aluno e suas opiniões sobre as condições de ensino do curso frequentado; a Análise das Condições de Ensino (ACE); a Avaliação das Condições de Oferta (ACO); e a Avaliação Institucional dos Centros Universitários (INEP, 2004, p. 20).

Conforme o INEP (2004), esses mecanismos estavam voltados para a classificação das instituições de ensino superior, a fim de estimular a concorrência entre elas. No caso do ENC, mais especificamente, a preocupação era com a produtividade, a eficiência, a prestação de contas e o controle do desempenho a partir de um padrão estabelecido. Demonstrando apreensão pelos elevados custos absolutos e relativos do ensino superior, o Estado reforçou a concepção e a prática de uma avaliação com o papel de regulação e controle, que passou a ter preponderância sobre sua função de formação e emancipação institucional.

Por isso, com o início do governo Lula, a partir de 2003, a expectativa geral dos acadêmicos era a elaboração de uma nova proposta de avaliação para a educação superior. Em atendimento a essa demanda, foi constituída, ainda no início daquele ano, a Comissão Especial de Avaliação da Educação Superior (CEA). Após a elaboração de uma proposta inicial por parte desta Comissão, foram promovidos vários debates sobre o assunto em fóruns, sindicatos e outras instâncias ligadas aos trabalhadores e gestores da educação superior, além de diversas discussões com a sociedade em geral. Depois disso foi aprovada, em 14 de abril de 2004, a Lei n. 10.861, que institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES).

Ainda de acordo com o INEP (2004), o conceito de avaliação que norteou a proposta do SINAES teve como eixos centrais a participação de todos os envolvidos no processo educativo (interna e externamente às instituições de ensino) e a integração entre as dimensões interna e externa, particular e global, somativa e formativa, quantitativa e qualitativa. Trata-se de uma concepção que considera a avaliação uma estrutura de poder que age sobre os indivíduos, as instituições e os sistemas. Para tanto, fazia-se necessária uma articulação entre a avaliação educativa propriamente dita e a regulação da educação superior. Nesse sentido, a proposta ressaltava que o sistema de avaliação não incluiria somente a dimensão cognitiva, como também uma perspectiva crítica acerca do papel da educação superior no contexto nacional, o que implica estabelecer uma relação entre a função formativa da avaliação e um projeto de sociedade democrática e inclusiva.

De fato, o sistema de avaliação proposto precisaria ser assumido coletivamente, com funções de informação para tomada de decisões, melhoria institucional, autorregulação, emancipação, elevação da capacidade educativa e cumprimento das demais funções públicas. No intuito de atender a essas demandas, o SINAES foi constituído de três elementos. O primeiro é a avaliação institucional, com centralidade nesse sistema avaliativo e que ocorre no âmbito interno e externo, considerando o contexto e a identidade de cada instituição. O

segundo é a avaliação dos cursos, que acontece por meio de procedimentos diversificados, incluindo visita *in loco*. O terceiro é o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), aplicado periodicamente para estudantes ingressantes e concluintes dos cursos superiores, inicialmente, e mais recentemente apenas para concluintes.

Para nós, o que interessa destacar aqui é o impacto causado pelo SINAES no planejamento das instituições de educação superior, já que a avaliação proposta ocorre a partir de um Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). Sendo assim, no âmbito desse sistema de avaliação:

No que se refere às instituições, com impacto em todo o sistema de supervisão, o procedimento central é a análise do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI). O PDI se constitui compromisso da instituição com o Ministério da Educação a ser apresentado pela mantenedora. O PDI deve considerar a missão, os objetivos e as metas da instituição, bem como as propostas de desenvolvimento das suas atividades, definindo claramente os procedimentos relativos à qualificação do corpo docente, inclusive quanto a eventuais substituições, assim como o regime de trabalho, o plano de carreira, a titulação, a experiência profissional no magistério superior e a experiência profissional não acadêmica, levando em conta as condições de formação em pós-graduação de docentes na região, o projeto pedagógico dos cursos e as outras atribuições acadêmicas dos docentes (INEP, 2004, p. 48-49).

É também a partir da análise prévia do PDI que a Secretaria de Educação Superior (SESu) se responsabiliza pelo credenciamento de instituições e pela autorização de novos cursos de graduação (INEP, 2004). Três tipos e momentos de avaliação serão verificados para as funções regulatórias do sistema de educação superior: avaliação para autorização inicial, avaliação para acreditação e avaliação de acreditação periódica (de três anos, para Instituições de Ensino Superior; cinco, para Centros Universitários; e 10 anos, para Universidades).

Assim, pode-se dizer que em um dos marcos centrais que caracterizaram o SINAES enquanto política pública diz respeito ao fato de o PDI ganhar força, devendo ser revisto ao final de cada ciclo avaliativo:

[...] à luz da experiência no período que separa a autorização inicial do reconhecimento de cursos e do credenciamento institucional, caracterizando-se, portanto, como documento constituído por intenções, análise da experiência e autocrítica, deixando de ser [...] apenas uma carta de intenções (INEP, 2004, p. 130).

Em nível secundário em relação ao PDI, também ganham relevância os PPCs. Enquanto o PDI constitui item indispensável para a avaliação institucional e a de cursos, nesse último caso os PPCs são imprescindíveis.

Em decorrência disso, no período de implementação do SINAES, o que se viu no âmbito das IES foi um esforço para que fossem elaboradas suas propostas pedagógicas em forma de projeto, tanto no nível institucional quanto no âmbito dos cursos, com vistas a atender às exigências dos atos autorizativos (credenciamento de IES, autorização e reconhecimento de cursos) e regulatórios (recredenciamento de IES e renovação de reconhecimento de cursos). Muitas IES até então careciam desses documentos e tiveram de elaborá-los.

Apesar de consistirem algo positivo para as IES, por estimularem a atividade de planejamento em seu interior, tais documentos em muitos casos foram construídos sem a ampla participação de todos os envolvidos no processo educativo. Como discorreremos um pouco mais adiante, sem a garantia dessa participação o projeto pode não ter legitimidade suficiente para que se concretize, constituindo mero documento formal para atendimento de exigências burocráticas e administrativas.

2.2 Algumas considerações sobre o planejamento educacional

Para falarmos do planejamento no campo educacional, retomamos primeiramente a gênese do planejamento na atividade humana em geral, com base em Vasconcellos (2002). Segundo o autor, desde o início da história humana, a intervenção do ser humano na natureza não era qualquer ação, já que tinha um direcionamento. O trabalho, enquanto atividade produtiva adequada a um determinado fim e que adapta certos elementos da natureza às necessidades do ser humano, sendo interpretado como atividade material orientada por um projeto, já traz incorporada a ideia de planejamento.

Sendo assim, a capacidade de pensar não é anterior à ação, mas se forma no bojo da própria ação da pessoa sobre o mundo, tendo em vista a busca dos meios para sua sobrevivência. Essa atividade mental abre a possibilidade de construir uma representação do real que adquire autonomia em relação a tal realidade, ganhando existência própria.

Num primeiro momento, a representação tende ao passado, trazendo a recordação do objeto, mas, no processo de desenvolvimento, ela passa a fazer parte do conjunto de relações que o sujeito estabelece, abrindo a possibilidade de projetar o futuro. Planejar, ter projetos, portanto, é uma das grandes marcas humanas. Se o ser humano se constitui enquanto tal por sua ação transformadora no mundo pela mediação de instrumentos, o planejamento – quando instrumento metodológico – é um privilegiado fator de humanização.

Nesse sentido, para o autor, planejar é antecipar mentalmente uma ação (ou um conjunto de ações) a ser realizada e agir de acordo com o previsto. Não é apenas algo que se faz antes de agir, mas é também agir em função daquilo que se pensou – convém salientar que a antecipação e realização podem ser obras de um indivíduo, de um grupo ou mesmo de uma coletividade bem mais ampla. Além disso, o planejamento, como construção-transformação de representações, é uma mediação teórico-metodológica para a ação que, em função de tal mediação, passa a ser consciente e intencional. No campo do planejamento educacional, Vasconcellos (2002) distingue o plano de ensino-aprendizagem (que inclui plano de curso e plano de aula) do projeto político-pedagógico. Por ora, nos restringiremos a tratar das especificidades do projeto político-pedagógico.

Segundo Vasconcellos (2002), o projeto político-pedagógico pode ser entendido como a sistematização, nunca definitiva, de um processo de planejamento participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, além de definir claramente o tipo de ação educativa a ser realizada. É um instrumento teórico-metodológico para intervenção e mudança da realidade; um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição nesse processo de transformação; e um documento de planificação escolar que se pode caracterizar do seguinte modo: de longo prazo, quanto à sua duração; integral, quanto à sua amplitude, na medida em que abarca todos os aspectos da realidade escolar; flexível e aberto; democrático, pois é elaborado de forma participada; e resultado de consensos. No âmbito da educação, é uma tentativa de resgatar o sentido humano, científico e libertador do planejamento.

Veiga (2000) destaca três pontos básicos a serem considerados acerca do projeto de um modo geral, seja ele institucional, de curso ou de ensino-aprendizagem. No primeiro, nota-se que o projeto é uma antecipação (vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa “lançar para diante”), ou seja, uma visão prévia que estabelece relação com o futuro, e é esse futuro que direciona a ação presente. No segundo, o projeto possui uma dimensão utópica, posto que expressa um futuro possível de se transformar em real, um futuro “a fazer”. Nesse sentido, é possível compreender o caráter político da educação, valorizando o papel da universidade e do projeto político-pedagógico que visa ao desenvolvimento de um projeto histórico de transformação social. No terceiro ponto, por se tratar de uma construção coletiva, o projeto possui efeito mobilizador da atividade dos envolvidos, além de despertar neles sentimentos de pertença, identidade, compromisso e responsabilidade. Sendo assim, a participação é um elemento que pode garantir a execução e continuidade das ações.

Nesse entremeio, Veiga (2000) esclarece, ainda, que o elemento responsável por dar clareza ao projeto político-pedagógico é sua intencionalidade. O projeto constitui um todo

articulado e decorrente de reflexão e de posicionamento acerca da sociedade, da educação e do ser humano; é, pois, uma proposta de ação político-educacional, e não um mero instrumento técnico. Silva (2000, p. 42) também defende que a discussão acerca do projeto pedagógico “[...] exige uma reflexão acerca da concepção da universidade, e sua relação com a sociedade e da formação profissional, o que não dispensa uma reflexão sobre concepção de homem, cidadania e consciência crítica”. É nesse sentido que Veiga (2004) afirma que todo projeto pedagógico é também um projeto político, no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade; e pedagógico, ao definir as ações educativas e as características necessárias às instituições de ensino para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade. Político e pedagógico têm, assim, uma significação indissociável.

Por outro lado, conforme Sordi (2005), muitas contradições podem ser ocultadas pelas decisões aligeiradas na tentativa de mostrar a presteza dos ajustes, vistos como sinônimos de modernização institucional. Por isso, é preciso ter cuidado para não assumir uma visão do projeto político-pedagógico como modismo. Segundo Veiga (2000):

Assim moldado, o projeto político-pedagógico é um produto pronto e acabado, linear e estático, mera declaração de intenções, uma exigência burocrática e formal, em que a quantidade, o preenchimento de formulários e o cartorial valem mais. É concebido solitariamente, sem nenhuma possibilidade de sustentação, porque sem legitimidade ou transparência. O modismo propicia a construção do projeto-produto – documento final, documento estratégico. Reduz-se ao cumprimento de tarefas, implica obediência – por ser fruto da submissão –, gera dependência – reforçando o trabalho individual e separando qualquer pessoa de qualquer prática, ou seja, isolando quem concebe e quem executa. Nasce do centro para a periferia e de cima para baixo (VEIGA, 2000, p. 189).

Defendemos aqui outro modo de se considerar o projeto político-pedagógico, que é sob a ótica da inovação, introduzindo a ideia de ruptura com o *status quo*. Visto dessa forma, o projeto procurará a unicidade da relação teoria-prática, sendo orientado pelo trabalho coletivo, solidário, pela cooperação e reciprocidade. Essa questão é tão séria que, para a autora, a legitimidade de um projeto político-pedagógico está diretamente ligada ao nível de participação dos envolvidos no seu processo de construção. Desse modo, a equipe coordenadora precisará conquistar a adesão dos envolvidos ao desafio da transformação, dando transparência e legitimidade ao processo, o que também garantirá a continuidade das ações. Mas é preciso ressaltar que a inovação não se dá de modo abrupto, desconsiderando sua historicidade: ela ocorre a partir de um processo de transição, em que há momentos de ruptura e outros, de continuidade. Tal processo de transição se caracteriza por uma relação

dialética entre o que já estava instituído antes do projeto e aquilo que se quer instituir a partir do projeto.

2.3 A elaboração do Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) e o processo de construção dos PPCs na UFU

No ano de 2002 foi aprovado, na UFU, o atual Regimento Interno, a partir da Resolução n. 10/2002 do Conselho Universitário (CONSUN). Nesse documento, no artigo 52, prevê-se a instituição de uma Comissão Permanente de Desenvolvimento e Expansão (CPDE) que possui, entre suas atribuições, a elaboração da proposta de um Plano Institucional de Desenvolvimento e Expansão (PIDE) da referida Instituição, a ser submetido à aprovação do CONSUN. A CPDE foi regulamentada em setembro de 2003, por meio da Resolução n. 6/2003 do CONSUN, tendo sido definida sua primeira composição nesse período. Em 2005, a composição da Comissão foi alterada, conforme Resolução n. 8/2005 do CONSUN e, somente então, o processo de elaboração do PIDE teria sido efetivamente iniciado, segundo informações obtidas no próprio PIDE, em sua versão revisada e aprovada por meio da Resolução n. 8/2014 do CONSUN.

Apesar de o processo de elaboração do PIDE ter sido iniciado em 2005, foi apenas em maio de 2009 que a primeira versão foi aprovada pelo CONSUN. Não conseguimos identificar, em nenhum dos documentos oficiais da instituição, qualquer menção acerca de como o processo foi conduzido ao longo desse período. Não podemos dizer, portanto, se foram promovidas ou não atividades para a discussão coletiva dos componentes do Plano, nem qual o nível de participação da comunidade acadêmica. O que pudemos verificar foi a preocupação com a inexistência do PIDE, que começava a prejudicar a avaliação da instituição e de seus cursos, conforme a fala do pró-reitor de Graduação registrada na ata da terceira reunião do CONSUN, em 2009:

O Prof. Waldenor Barros Moraes Filho informou a todos que deixaria registrado que a ausência do PIDE teve impactos em cursos que foram mal avaliados. A Pró-reitoria de Graduação procurou tomar todas as providências para que a Comissão do INEP encontre os muitos pontos positivos na área da graduação da UFU. Lembrou a avaliação feita pela Comissão Permanente de Avaliação (CPA) que já continha indicativos que passariam a ser transformados em ações. Disse que era importante apresentar com clareza que, desde o processo de implementação do ciclo de avaliação da Lei do SINAES, a UFU está em atraso (CONSUN/UFU, 2009, p. 1-2).

Sendo assim, diante dessa circunstância, foi aprovada a primeira versão do PIDE. Logo em seguida, em junho de 2009, se estabeleceu uma nova comissão permanente com o objetivo de revisá-lo, sendo que a versão revisada foi aprovada pelo CONSUN em março de 2010. Em setembro de 2011 foi nomeada outra comissão para conduzir novos trabalhos de revisão do documento. Procedeu-se à atualização das informações que o compunham, bem como à avaliação das metas e ações, constituindo, desse modo, o PIDE em sua versão atual, que foi aprovado em fevereiro de 2014 no Conselho Universitário.

Em suma, pode-se dizer que o processo de construção e revisão do PIDE na UFU se deu de modo moroso, sem que haja registro de efetiva e significativa participação da comunidade acadêmica, e muito mais em atendimento às exigências do SINAES para a definição de uma intencionalidade voltada às atividades educativas desenvolvidas no seu bojo, a partir do projeto de sociedade defendido.

Outra consideração importante refere-se à construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFU. Veiga e Naves (2005, p. 204) entendem que:

O projeto pedagógico é *práxis*, isto é, ação humana transformadora, resultado de um processo de planejamento dialógico. Ele é momento de ação-reflexão-ação, cuja ênfase recai sobre o movimento permanente de resignificações sobre os rumos de um curso e, nesse processo, valoriza o trabalho coletivo, fortalecendo as decisões colegiadas. Um projeto pedagógico não é, pois, documento definitivo. Ele permanece inconcluso, sendo essa uma de suas mais importantes.

Além disso, nota-se que não é possível pensar um projeto político-pedagógico de curso de modo isolado. Uma de suas características é o princípio da complexidade, segundo o qual tudo está em relação com tudo. Isso significa que se deve considerar as relações entre as partes e o todo, com vistas a constituir uma totalidade. Ele sempre estará em relação com um projeto institucional, com a universidade, com o sistema educacional e, conforme dito acima, com um projeto de sociedade. Assim, o projeto político-pedagógico de curso tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em, no mínimo, dois níveis: como organização do curso como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade.

A partir da LDBN/1996, que estabelece a necessidade de cada instituição de ensino elaborar e executar sua proposta pedagógica, publicar as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Graduação e implementar o SINAES, a Universidade Federal de Uberlândia passou a promover, nos anos de 2002 e 2003, por meio da Diretoria de Ensino de sua Pró-reitoria de Graduação, Seminários de Qualidade Acadêmica que analisaram temas ligados à

formação de professores(as), avaliação e currículo na Instituição.

Veiga e Naves (2005) relatam esse processo de reestruturação curricular dos cursos de graduação da Instituição do qual resultou a elaboração dos seus projetos político-pedagógicos. Segundo as autoras, tal processo teve início em 2001, por meio da aprovação do *Projeto de aperfeiçoamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UFU* em seu Conselho de Graduação (CONGRAD). Esse projeto foi aprovado e recebeu recursos no âmbito do Programa de Aperfeiçoamento das Condições de Oferta de Cursos de Graduação (um dos Programas de Apoio às IFES), financiado pelo MEC/SESu, e objetivou desencadear um processo articulador do trabalho coletivo de elaboração, desenvolvimento e avaliação dos projetos político-pedagógicos dos cursos da referida Universidade.

O Projeto de Aperfeiçoamento da Organização Didático-pedagógica dos Cursos de Graduação da UFU propunha, inicialmente, a realização de quatro seminários:

- I Seminário de Qualidade Acadêmica: um projeto em construção;
- II Seminário de Qualidade Acadêmica: a formação do(a) professor(a) em questão;
- III Seminário de Qualidade Acadêmica: avaliação emancipatória na universidade; e
- IV Seminário de Qualidade Acadêmica: o currículo como expressão do projeto pedagógico.

Segundo as autoras, do I Seminário resultou a definição do perfil desejado para o profissional formado na UFU; do II Seminário, o Projeto Institucional de Formação e Desenvolvimento do Profissional da Educação; a partir do III Seminário, procurou-se estabelecer orientações para que o desenvolvimento das práticas avaliativas no âmbito da Instituição ocorra de modo processual e formativo; por fim, do IV Seminário resultou, conforme Veiga e Naves (2005), o estabelecimento dos seguintes princípios-chave para a organização curricular dos cursos: intencionalidade, interdisciplinaridade, indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, contextualizada formação teórica e flexibilidade de organização.

A realização dos seminários serviria de base para a elaboração de orientações gerais voltadas à construção dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFU, culminando na Resolução n. 2/2004 do CONGRAD, que dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação dos PPCs da referida Instituição. Também foi produzido, em 2005, um documento intitulado *Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação*, no qual se esclarece que a confecção do PPC não deve constituir apenas uma exigência legal ou uma mera reformulação do currículo, mas uma proposta de gestão acadêmica de curso cuja

construção se dá continuamente e de modo processual, buscando a qualidade da formação oferecida. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico é definido como:

[...] uma proposta educativa produzida coletivamente no âmbito da Unidade Acadêmica, cuja finalidade é enunciar as diretrizes, os propósitos e os procedimentos adotados para a formação de profissionais em uma determinada área do conhecimento e, conseqüentemente, para as ações político-pedagógicas do fazer universitário. Trata-se, portanto, do documento oficial de apresentação do curso (UFU, 2005, p. 7-8).

O trabalho de discussão a fim de subsidiar a elaboração dos projetos político-pedagógicos foi coordenado por uma equipe de assessoramento acadêmico-pedagógico ligada à Diretoria de Ensino da UFU.

Não conseguimos nenhuma informação acerca do processo de construção dos PPCs da UFU junto à Instituição, seja em seus documentos oficiais, em seu sítio eletrônico ou por intermédio de seus órgãos administrativos. Portanto, não podemos dizer qual a efetiva participação da comunidade acadêmica nos Seminários promovidos, bem como precisar o período exato em que ocorreram. Mas consideramos importantes alguns questionamentos, para refletirmos sobre o modo de elaboração desses documentos: Apenas um seminário sobre cada temática para toda a Universidade terá sido suficiente para uma discussão aprofundada dos assuntos propostos? Essas discussões terão contado com a efetiva participação dos(as) envolvidos(as) no processo educativo desenvolvido na Instituição ou por representantes indicados(as) por segmento, a ponto de se dizer que as definições resultantes delas expressam a concepção da comunidade acadêmica como um todo, sendo legitimadas por essa comunidade? Que ações formativas foram desenvolvidas pela Instituição no sentido de dar continuidade às discussões iniciadas nos Seminários e apoiar os processos de construção e reformulação dos PPCs?

Por uma questão de foco, e considerando a escassez de registros por parte da UFU, constatamos apenas que, embora tenha se iniciado antes da aprovação do SINAES, o processo de construção dos PPCs na UFU apenas se intensificou a partir da exigência desse documento para a avaliação dos cursos e o cumprimento dos devidos atos autorizativos e regulatórios. Sem dúvida, as atividades promovidas decorrentes do Projeto de aperfeiçoamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UFU colocaram a Instituição à frente de muitas outras no tocante à criação de espaço para discussões acerca das reformulações curriculares necessárias a partir do estabelecimento das Diretrizes Curriculares Nacionais. Entretanto, observamos que esse espaço ainda foi incipiente, tendo em conta a

densidade que o assunto envolve. Além disso, a inexistência, até 2009, de um PDI, pode ter dificultado a consolidação de uma identidade institucional para os seus PPCs.

2.4 Ainda sobre o planejamento educacional: o sentido do plano de curso

Falaremos agora um pouco acerca do planejamento educacional no nível do plano de ensino-aprendizagem, com o intuito de destacar sua importância e justificar a inclusão da análise desse tipo de documento em nossa pesquisa. Segundo Vasconcellos (2002), para se resgatar o lugar do planejamento na prática pedagógica, é crucial que o(a) professor(a) se coloque como sujeito do processo educativo, pois quem age por condicionamento não precisa planejar; alguém já planejou por ele(a). Colocar-se na condição de sujeito de transformação quanto a uma prática implica a existência de um querer e um poder em relação a ela.

O poder tem uma base objetiva, que se refere às condições para a ação (os meios e os recursos, sejam materiais ou estruturais), e uma base subjetiva, concernente ao saber (seja na forma de conhecimento, habilidades e/ou atitudes). É importante ressaltar que existe uma relação estreita entre as bases objetiva e subjetiva do poder, já que uma exerce influência sobre a outra. Sendo assim, o autor esclarece que o fundamento primeiro de qualquer processo de planejamento está num nível mínimo, pessoal e coletivo, de compromisso (desejo, ética e responsabilidade) e competência (entendida como a capacidade de resolver problemas). Pare ele, o planejamento é político, é a hora de tomada de decisões, de resgate dos princípios que embasam a prática pedagógica.

Sobre essa questão, Luckesi (2008) também afirma que o ato de planejar não é neutro, já que nossa ação, mesmo que de modo inconsciente, se fundamenta em juízos de valores sobre o mundo que nos cerca. Isso significa dizer que o planejamento está ideologicamente comprometido, assentando-se em opções filosófico-políticas. Conforme o autor, apesar desse fato constitutivo do ato de planejar, em nosso país ele é frequentemente conduzido como se fosse uma atividade neutra, o que contribui para a manutenção do atual modelo de sociedade, ou seja, tal atitude esconde a realidade, por não a questionar. Sendo assim, é preciso considerar que o planejamento é um ato ao mesmo tempo político-social, científico e técnico.

Vasconcellos (2002) destaca ainda a necessidade de se atribuir valor ao planejamento, acreditar nele, sentir que planejar faz sentido, que é preciso. O primeiro passo, portanto, é chegar ao ponto de o planejamento ser necessidade do(a) professor(a). Tendo em vista que a motivação primeira do planejamento é o desejo de mudança da realidade, ele se faz necessário ao verificarmos que tal mudança não se dará espontaneamente e nem apenas com boa

vontade. Para se estabelecer outra ordem, é imprescindível uma ação numa determinada direção, pois não é uma ação qualquer que nos levará ao que desejamos. A perspectiva de superação do sistema dominante implica a mediação teórica que deve dar conta da qualificação da ação de intervenção e da complexidade do campo da ação. Nesse sentido, deve-se planejar em função da qualificação da ação (intencionalidade) e da complexidade do real.

Quanto à qualificação da ação, Vasconcellos (2002) ressalta que não estamos inseridos em uma realidade qualquer e não queremos uma mudança qualquer; por isso, a ação desenvolvida precisa ser qualificada, transformadora. A ação humana consciente está sempre pautada numa certa elaboração teórica, numa mediação simbólica que visa uma nova intencionalidade. É preciso considerar que o que modifica efetivamente a realidade é a ação, e não as ideias. No entanto, a ação sem ideia é cega e ineficaz; logo, o que o autor defende é a *práxis*, isto é, a atividade teórico-prática, que tem um lado ideal, teórico, e outro material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro. O que vai, de fato, orientar a prática é a teoria incorporada pelos sujeitos; assim, não adianta um belo texto, mas que não corresponde ao movimento conceitual do grupo.

O planejar, no sentido autêntico, é para o(a) professor(a) um caminho de elaboração teórica, de produção de teoria, da sua teoria. Quando feito a partir de uma necessidade pessoal, o planejamento torna-se uma ferramenta de trabalho intelectual, um instrumento de organização do pensamento. Enquanto a síntese está na cabeça, pode incorrer em certo grau de generalidade, de abstração, ao passo que, ao realizar a exposição material, o sujeito se obriga a uma formatação, a uma objetivação, a uma sintetização conclusiva, específica.

Em relação à complexidade do real, Vasconcellos (2002) esclarece que, se a realidade nos fosse dada imediatamente, não precisaríamos da reflexão teórica: os fenômenos se revelariam de maneira mais direta à nossa sensibilidade, ficando fácil intervir para obter o que quiséssemos. Mas, se desejamos compreender um fenômeno, temos de ir além de sua aparência, ou seja, ir além da maneira como ele nos revela num primeiro momento, captar suas leis de desenvolvimento, sua essência. O campo sobre o qual incide o planejamento educacional é de fato extremamente complexo, sendo difícil apreender seus determinantes. Porém, ainda conforme o autor, a tarefa de educar é demasiadamente importante e complexa para ser decidida e feita isoladamente, na improvisação, ao acaso. A rigor, o planejar em si não é tão complicado. Complexa é a realidade sobre a qual incide o planejar: o difícil não é saber como planejar, e sim conhecer o que se planeja.

Segundo o autor, o planejamento, mais do que instrumento ou ferramenta, deve ser visto como o *métodos* de trabalho do(a) educador(a), isto é, como postura, como forma de organizar a reflexão e a ação, como estratégia global de posicionamento diante da realidade. Ele explica que método é uma palavra que vem do latim tardio *methodus*, e este do grego *méthodos*, *metà-* (fim) e *hodós* (via, caminho). Sendo assim, o método é uma forma de organizar o pensamento, de maneira a se possa criar, fazer relações até então não estabelecidas. Em síntese, o autor defende que o planejamento seja entendido como *métodos* da *práxis* pedagógica.

Além disso, Vasconcellos (2002) ressalta que o planejamento deve ser visto como instrumento de comunicação. O projeto de ensino-aprendizagem, tanto no nível do plano de curso quanto no âmbito do plano de aula, enquanto explicitação da proposta de trabalho, possibilita estabelecer a comunicação com os outros(as) professores(as), visando a integração curricular, bem como evitar as desnecessárias repetições ou os vazios curriculares; permite ainda uma melhor comunicação com os(as) estudantes, propiciando uma participação mais efetiva em aula e na própria construção da proposta.

2.5 A avaliação formativa nos documentos oficiais de planejamento da UFU

Passaremos a comentar a partir daqui, aproximando-nos de modo crescente do nosso objeto de pesquisa, sobre o modo como a avaliação das aprendizagens aparece nos documentos oficiais de planejamento da UFU. Para tanto, achamos relevante discorrer um pouco mais acerca das discussões promovidas no III Seminário de Qualidade Acadêmica, citado anteriormente, uma vez que tratou especificamente da avaliação, trazendo o debate sobre a avaliação formativa,¹¹ e estabeleceu, conforme já dito, orientações para o desenvolvimento das práticas avaliativas no âmbito da Instituição *lócus* dessa pesquisa. As discussões realizadas no Seminário, coordenadas pelas pesquisadoras Mara Regina Lemes de Sordi, Benigna Maria de Freitas Villas Boas e Olenir Maria Mendes, tiveram suas sínteses publicadas. A partir de tais publicações iremos destacar alguns aspectos acerca do posicionamento apresentado por elas.

Segundo Sordi (2005), nunca se falou tanto de projeto político-pedagógico e de avaliação. Entretanto, a mudança no discurso não implicou a ressignificação do processo de aprender, ensinar e avaliar. Baseando-se em Freitas (1995), ela destaca a necessidade de se

¹¹ Em capítulo posterior, apresentaremos a fundamentação teórica para discutir sobre a avaliação formativa, definindo melhor esse conceito.

discutir primeiramente o par objetivos/avaliação para depois se falar em conteúdos/procedimentos. Antes de tudo, deve-se explicitar a serviço de quem estão (e como foram construídos) os objetivos de formação para, em seguida, analisar as práticas de avaliação em busca de sua lógica.

Ainda segundo a autora: “Vivemos uma cultura de avaliação positivista onde não há espaço para a dúvida; nem tempo para a reflexão e participação. Está tudo orquestrado para funcionar sem problemas, sem hesitação” (SORDI, 2005, p. 126). Enquanto isso, para avaliar o trabalho pedagógico, inclusive a avaliação, é preciso assumir um posicionamento de indagação, dúvida e crítica. Assim, para um ensino de graduação diferenciado, a organização do trabalho pedagógico deve ser repensada rompendo com a linearidade que a tem caracterizado. Além disso, deve se reconfigurar em uma lógica mais sensível às demandas do mundo do trabalho que coincidem com os argumentos de uma educação crítica. Para isso, não pode se basear num modelo de educação bancário¹² e prescritivo. Esse novo modo de organização do trabalho pedagógico só será viabilizado se o(a) professor(a) dispuser de recursos de apoio por meio de programas de formação continuada.

Sordi (2005) finaliza esclarecendo que planejar o ensino em função de padrões/competências/desempenhos/resultados, ao invés de se basear em conteúdos a serem cumpridos, muda a lógica da organização do trabalho docente. Mas mudar sem avaliar o processo de mudança também não leva a lugar nenhum, e a avaliação verdadeiramente formativa e comprometida com a melhoria das condições do ensino e das aprendizagens se coloca a serviço da autonomia e do desenvolvimento humano. Para alcançá-la, o primeiro passo é compreender que avaliação não é fenômeno técnico e desinteressado.

Já Villas Boas (2005) ressalta que o que define a aula (ou o significado e as finalidades desses encontros de professores(as) e estudantes) é a intencionalidade do trabalho pedagógico: Qual a concepção de educação? Que tipo de cidadão formar? Que tipo de relação estabelecer (interação ou imposição)? É a partir daí que se definem o conteúdo, a metodologia, os objetivos, as atividades, o cronograma, os tempos, os espaços e o processo de avaliação. Sendo assim, a autora destaca que a centralidade deve estar no trabalho que se quer desenvolver, destacando-se sua intencionalidade, e não a aula. Nesse sentido:

Faz parte do trabalho pedagógico universitário conhecer com que experiências pedagógicas, principalmente de avaliação, os alunos chegam

¹² Educação bancária: Com base na obra de Paulo Freire, essa expressão é utilizada para designar um modelo de educação centrado na transmissão de conteúdos. Segundo essa concepção, o(a) professor(a) é detentor do conhecimento científico e o “deposita” nos(as) educandos(as) por meio da narrativa. A tarefa dos(as) estudantes, por sua vez, é assimilar tais conteúdos de modo passivo, memorizando-os.

aos cursos de nível superior; valorizar essas experiências e enriquecê-las. Nisso consiste a formação da cidadania plena: domínio dos conhecimentos para a inserção social crítica (VILLAS BOAS, 2005, p. 158).

Para a autora, a função primordial da avaliação é “[...] identificar e analisar o que foi aprendido, o que ainda é preciso aprender, para que se organize o trabalho com vistas à aquisição da aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2005, p. 163). Com isso, não é a nota nem a aprovação o mais importante, mas as aprendizagens, sendo que a avaliação se refere ao trabalho executado – não só ao desempenho do(a) estudante, mas à atuação do(a) professor(a). Para que a avaliação cumpra essa função, é primordial levar em conta o ponto de partida do(a) educando(a).

Nessa perspectiva, o foco deixa de ser a aula convencional e passa a ser o trabalho do grupo [estudantes e professor(a)], e a avaliação deixa de ser excludente e classificatória e passa a ser formativa, na qual o que importa são as aprendizagens. Esse tipo de avaliação precisa de planejamento, pois se atrela aos objetivos, que não são neutros, e tal processo avaliativo precisa ser discutido com os(as) estudantes. A busca pelo diálogo e pela participação do(a) estudante na tomada de decisão viabilizará a formação da cidadania crítica, sendo que o planejamento da avaliação inclui as dimensões política, social, ética e técnica.

Por último, Mendes (2005) parte da premissa de que compreender a estrutura social capitalista na qual estamos inseridos e, a partir daí, a função social da escola e os empecilhos para as mudanças, sobretudo no que diz respeito às práticas avaliativas, constitui um desafio. Ela explica que, em geral, o procedimento metodológico adotado tende a se resumir em transmitir conteúdo, aplicar atividade avaliativa, corrigir, entregar nota e começar tudo de novo. Com base nas ideias de Luckesi (1995), ela explica que isso não é um procedimento avaliativo, mas sim uma mera verificação que se encerra na obtenção do resultado. Para constituir a avaliação, é preciso uma tomada de posição (favorável ou desfavorável) quanto ao objeto avaliado e a consequente decisão de ação.

Outro aspecto destacado pela autora é que, para tornar essa avaliação formativa, ela deve ser realizada ao longo do processo de ensino e de aprendizagens, e não apenas em datas pré-estabelecidas, em momentos estanques.

Avaliação formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação de ensino. Levam-se em consideração os propósitos estabelecidos por professores e alunos para garantir-se a regulação das aprendizagens (PERRENOUD, 1999). Nessa perspectiva, não basta mudar nossa prática avaliativa. Essa nova postura implicará, necessariamente, mudanças na metodologia de

trabalho e nas concepções (de sociedade, de educação, de universidade, de conhecimento e de aprendizagem) (MENDES, 2005, p. 178).

Conforme a autora, na prática tradicional – em que a preocupação é contabilizar os resultados –, elementos como prova, nota e reprovação são fundamentais. Eles perdem importância na avaliação formativa, pois a avaliação é contínua (não se resume aos momentos de prova) e a nota é consequência das aprendizagens, e não uma motivação para o estudo. No que tange à reprovação, tende a se reduzir, já que a cada momento se trabalha no sentido de sanar as dificuldades e promover as aprendizagens do(a) estudante. A prática avaliativa tradicional reforça a manutenção da atual estrutura social, pois treina cada educando(a) que aceite o controle exercido sobre ele(a), os julgamentos, as punições e a recompensa. Sendo assim, o(a) professor(a) precisa compreender profundamente os fundamentos de suas práticas avaliativas (com quais concepções de ser humano, sociedade e educação são coerentes), bem como suas consequências – que podem reforçar a exclusão social ou combatê-la, caso esteja comprometida com uma educação democrática.

A partir disso, Mendes (2005) propõe algumas ações ou mesmo princípios para orientar a prática dos(as) professores(as) rumo a uma avaliação formativa. O primeiro passo é compreender que todas as situações, até as mais simples, são possíveis de serem avaliadas no cotidiano da sala de aula. Além disso, o(a) estudante deve ser ativo(a) em seu processo de aprendizagens, estando consciente de seus acertos e erros. Para isso, o diálogo entre professor(a) e educando(a) é condição básica como metodologia de trabalho.

Algumas alternativas que auxiliam na realização da avaliação formativa, indicadas por Vasconcellos (1995), são discutidas pela autora como princípios norteadores:

- 1) Abrir mão do uso autoritário da avaliação;
- 2) Alterar a metodologia de trabalho em sala de aula. Uma nova prática avaliativa requer novas metodologias. Para tanto, é preciso considerar o ponto de partida do(a) estudante e distanciar-se de um ensino passivo e baseado na repetição;
- 3) Redimensionar o uso da avaliação, o que significa diminuir a ênfase que lhe é dada. É importante também esclarecer, antecipadamente, com base em quais critérios ela ocorrerá.
- 4) Redimensionar o conteúdo da avaliação. É preciso fugir de procedimentos que enfatizem a memorização. Ela deve considerar também atitudes, valores, interesse, esforço, participação, comportamento, relacionamento, criatividade, iniciativa etc.;
- 5) Alterar a nossa postura diante dos resultados, identificar as necessidades dos(as) estudantes e buscar intervir para ajudar na superação das dificuldades. Nesse sentido, uma

sugestão é implementar conselhos de turma, como forma coletiva de conhecer os(as) estudantes e de tomar decisões;

6) Criar uma nova mentalidade junto aos(as) estudantes, aos(as) professores(as) e à comunidade acadêmica, em favor de novas práticas avaliativas.

Ao considerar esses seis princípios norteadores, alguns procedimentos de avaliação são sugeridos, como: painel integrado, prova escrita dissertativa, observação como instrumento de investigação, diário reflexivo, autoavaliação, portfólio, trabalho monográfico, seminário, entrevista e conselho de turma.

Para finalizar, Mendes (2005) retoma a ideia de que, para se mudar as práticas avaliativas é preciso, antes de tudo, rever as concepções que lhes fundamentam. Além disso, lembra que é necessário avaliar não só o(a) estudante, mas todo o processo de ensino e de aprendizagens, o que inclui o trabalho do(a) professor(a).

Feita essa síntese das discussões acerca da avaliação que, como dissemos, estabeleceram as orientações para o desenvolvimento das práticas avaliativas no âmbito da UFU, percebemos que se apresentam como pontos-chave nas falas das pesquisadoras: 1) a necessidade de uma ruptura com a estrutura linear que tem caracterizado o trabalho pedagógico na universidade (aula expositiva, realização de atividade avaliativa, apuração dos resultados), em favor de um ensino mais contextualizado, em que tanto docente como estudantes sejam sujeitos ativos que se coloquem como parceiros(as) no processo de ensino e de aprendizagens; 2) o fato de a avaliação, assim como todo o trabalho pedagógico, ser fundamentada pelas concepções que se tem de educação, de ser humano, de sociedade e poder tanto reforça as desigualdades e a exclusão social quanto contribui para a formação de sujeitos mais autônomos que buscarão uma sociedade mais democrática; 3) a exigência de a avaliação ser caracterizada como um processo dialógico e de negociação, com vistas a formar pessoas com autonomia intelectual, críticas e reflexivas; e 4) o entendimento de que, na perspectiva formativa, a avaliação estará voltada à promoção das aprendizagens, e não para a mera atribuição de nota, aprovação ou reprovação.

Após a realização dessas discussões sobre a avaliação no III Seminário, o PIDE da UFU, no que diz respeito aos processos de avaliação no âmbito do ensino de graduação, especifica que:

A prática avaliativa, *de caráter formativo e diagnóstico*, deve-se realizar ao longo de todo o processo de formação educacional e profissional, tornando-se parte integrante do trabalho pedagógico. Seu objetivo é captar os avanços e fragilidades no aprendizado, para favorecer o redirecionamento e a

reorganização do ensino, tendo-se em vista a qualidade da formação e o desenvolvimento dos sujeitos (UFU, 2010, p. 33, grifos nossos).

Define, ainda, que aspectos qualitativos e técnicos devem, igualmente, ser levados em consideração, bem como o processo e as condições do aprendizado dos(as) estudantes.

Por sua vez, a Resolução n. 2/2004 do CONGRAD, já citada anteriormente, que dispõe sobre a elaboração e/ou reformulação dos projetos político-pedagógicos de cursos de graduação, estabelece, em seu Art. 4º, inciso IV, que devem estar contidas nos PPCs as diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem¹³ e do curso, com as respectivas indicações de sistemática e periodicidade. Ainda nessa resolução, Art. 7º, inciso VII, aparece, como um dos princípios orientadores dos PPCs, a avaliação como prática de resignificações na forma de organização do trabalho docente e de aperfeiçoamento do projeto político-pedagógico do curso.

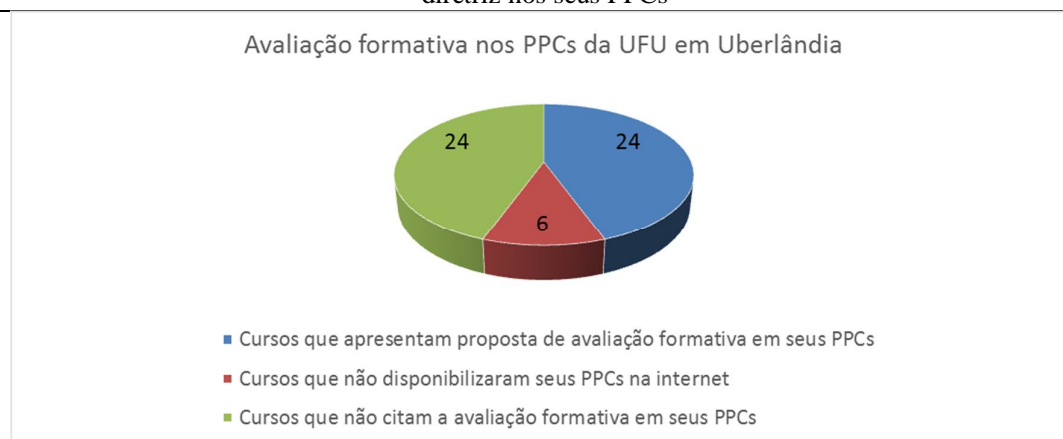
Ao destacar a exigência de cada PPC incluir as diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso, e ao considerar as discussões realizadas no III Seminário de Qualidade Acadêmica, buscamos verificar se esses documentos mencionavam a avaliação formativa. A UFU possui atualmente 77 cursos de graduação, sendo seis na modalidade a distância, 11 sediados no *Campus* Pontal, na cidade de Ituiutaba, três no *Campus* Monte Carmelo, três no *Campus* Patos de Minas e 54 distribuídos entre os três *campi* da cidade de Uberlândia. Estes últimos são o foco da presente pesquisa, dos quais identificamos 24 que estabelecem em seus PPCs a avaliação formativa como diretriz para a avaliação das aprendizagens.

Esclarecemos que decidimos considerar apenas os projetos disponibilizados nos sítios eletrônicos da Instituição e de suas Unidades Acadêmicas, já que a Resolução n. 15/2011, que aprova as Normas Gerais da Graduação da Universidade Federal de Uberlândia e dá outras providências, no Art. 18, estabelece que as coordenações de curso devem disponibilizar na internet informações sobre os cursos, incluindo, entre outros elementos, os projetos político-pedagógicos. Sendo assim, analisamos os 48 PPCs que conseguimos obter, já que seis não estavam disponibilizados na internet à época da coleta dos dados.

Apresentamos a seguir um gráfico que permite visualizar melhor a proporção dos cursos da UFU em Uberlândia que assumem a avaliação formativa como prática em seus projetos político-pedagógicos.

¹³ Ao nos referirmos ao conteúdo exigido para os projetos político-pedagógicos, utilizaremos “avaliação da aprendizagem”, e não “avaliação das aprendizagens”, por reproduzirmos o termo contido na Resolução n. 2/2004 do CONGRAD e nos PPCs.

Gráfico 1. Quantidade de cursos da UFU em Uberlândia que propõem a avaliação formativa como diretriz nos seus PPCs



Fonte: Elaboração da autora.

A partir desses dados, a questão que norteou o presente estudo foi: Como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nos cursos que têm a avaliação formativa como diretriz em seus PPCs? Em que medida ela constitui também, nesse contexto, a avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico? Conforme detalharemos melhor mais adiante, a investigação foi realizada em três etapas, que incluíram análise documental de PPCs, análise documental de planos de ensino e entrevistas reflexivas.

No âmbito da UFU, a Resolução n. 30/2011 do Conselho de Graduação dispõe sobre a composição do plano de ensino para os componentes curriculares dos cursos. Segundo essa norma, ele deverá ser constituído por nove campos: Identificação, Ementa, Justificativa, Objetivo, Programa, Metodologia, Avaliação, Bibliografia e Aprovação (por parte Colegiado do Curso). Ressaltamos aqui que a referida resolução não traz qualquer orientação teórica acerca do plano de ensino, nem aponta uma concepção sobre a atividade de planejamento. Trata-se apenas de uma orientação técnica quanto ao modo de apresentação do documento.

Conforme a Resolução, o item “Avaliação” dos planos deve:

Descrever o tipo/modalidade de avaliação a ser desenvolvida para o acompanhamento e a verificação da aprendizagem do estudante. É importante que estejam explicitadas a periodicidade do processo avaliativo, os instrumentos/formas avaliação a serem empregados: provas (dissertativas, objetivas, práticas, individuais, grupais, com consulta, sem consulta), estudos de casos, relatórios (de pesquisa, de experimentos, de visitas técnicas), elaboração de textos (individuais, em grupo), fichamentos, sínteses, apresentações orais, resenhas etc., os critérios a serem considerados e, finalmente, o valor atribuído a cada instrumento proposto. Deve-se seguir o art. 163 das Normas Gerais da Graduação vigentes na UFU e as normas do Projeto Pedagógico do curso (UFU, 2011, p. 3).

O artigo citado das Normas Gerais da Graduação (Resolução n. 15/2011 do CONGRAD) refere-se à aferição do aproveitamento acadêmico:

Para efeito de aferição do aproveitamento, para cada componente curricular serão distribuídos 100 pontos, em números inteiros e, no mínimo, em duas oportunidades diferentes para os cursos de regime semestral, e em três oportunidades, para os cursos de regime anual (UFU, 2011, p. 31).

A nosso ver, essas Normas também se restringem às questões técnicas, sem indicar de que maneira a avaliação deve ser compreendida e praticada nos cursos de graduação. Elas apontam, por exemplo, a necessidade de a avaliação ser feita por componente curricular, abrangendo os aspectos de assiduidade e aproveitamento acadêmico. Estabelece também que, para ser aprovado(a), o(a) discente deverá alcançar, no mínimo, 60 pontos no aspecto do aproveitamento e 75% no âmbito da assiduidade às atividades curriculares efetivamente realizadas. Destacamos ainda que, conforme as Normas, o aproveitamento (ou nota) – isto é, aproveitamento e nota são utilizados como sinônimos – é o resultado da avaliação do(a) estudante nas atividades desenvolvidas no componente curricular.

Uma vez levantados esses elementos, apresentaremos adiante uma discussão teórica acerca da avaliação formativa que embasará a análise a ser apresentada posteriormente.

CAPÍTULO 3 – A AVALIAÇÃO FORMATIVA NA PESQUISA EM EDUCAÇÃO

Força não há capaz de enfrentar
Uma ideia cujo tempo tenha chegado
É impossível domar a força do mar.

(Humberto Gessinger)

Neste capítulo objetivamos fundamentar teoricamente nossa compreensão acerca da avaliação formativa. Para tanto, faremos inicialmente um breve histórico do surgimento desse conceito. Em seguida, passaremos a expor de que modo a literatura brasileira vem tratando tal abordagem de avaliação. Apresentaremos também algumas pesquisas mais recentes sobre a avaliação formativa no contexto do ensino superior para dar uma ideia geral dos conhecimentos já produzidos sobre a temática. Por fim, discorreremos sobre a influência que a lógica neoliberal exerce sobre as instituições educacionais e, em especial, sobre as práticas avaliativas, considerando que a proposta da avaliação formativa é de confrontar essa lógica. É a partir desses elementos que passaremos, nos capítulos posteriores, a discutir os dados construídos para esta pesquisa.

3.1 Avaliação formativa: perspectivas teóricas

Um estudo realizado por Fernandes (2009) pretendeu estabelecer os fundamentos para a construção do conceito de avaliação formativa. Para tanto, ele traça um histórico que mostra a evolução da pesquisa sobre a avaliação educacional, o que tentaremos sintetizar nos próximos parágrafos utilizando contribuições de outros(as) autores(as).

Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2009) distinguem quatro gerações de avaliação ao longo dos últimos 100 anos: avaliação como medida, avaliação como descrição, avaliação como juízo de valor e avaliação como negociação e construção.

Na geração da medida, a avaliação era entendida como uma questão essencialmente técnica, visando, por meio de testes bem elaborados, medir as aprendizagens escolares dos(as) estudantes com rigor e isenção. Sua inspiração vem dos testes mentais desenvolvidos na França por Alfred Binet e Théodore Simon em 1905, destinados a medir inteligências e aptidões. Esses testes eram utilizados para o recrutamento de jovens para as Forças Armadas, mas acabaram por se popularizar em alguns sistemas educacionais no início do século XX.

Dois elementos foram fundamentais para essa popularização. O primeiro foi o destaque da Matemática e das Ciências Experimentais ao longo do século XVIII e princípio

do século XIX, juntamente com o método que lhes era próprio, o científico. Os testes mentais, ao quantificar as aprendizagens, aptidões e inteligências, seguiam o modelo científico e, por isso, davam maior credibilidade aos estudos sociais e humanos. O segundo elemento foi a emergência do movimento da gestão científica no mundo da Economia, que teve como principal teórico Fredrick Taylor (por isso, também ficou conhecido como taylorismo). Caracterizado, sobretudo, pela sistematização, padronização e eficiência, tal aspecto influenciou os sistemas educacionais, que passaram a ser vistos de modo análogo às organizações empresariais. Madaus e Stufflebeam (2000 apud FERNANDES, 2009) se referem a esse período como a Idade da Eficiência e dos Testes. Nesse contexto, os testes serviam para verificar se os sistemas educacionais “produziam bons produtos”.

Na segunda geração, a da avaliação como descrição, tencionou-se superar algumas limitações do período anterior. Ralph Tyler teve grande influência nesse período, pois, pela primeira vez, apontou a necessidade de se estabelecer objetivos para uma definição mais concreta do que se está avaliando. Além disso, esse autor possuía uma concepção de currículo diferenciada, pois o compreendia como um conjunto planejado e ampliado de experiências formativas que ocorriam na escola e que contribuíam para o alcance dos objetivos previamente definidos. Tais objetivos não se resumiam única e exclusivamente aos conhecimentos a serem desenvolvidos pelos(as) estudantes, mas constituíam objetivos comportamentais. Nesse sentido, os(as) avaliadores(as), tomando como parâmetro os objetivos traçados, tinham como atribuição descrever padrões de pontos fortes e fracos (por isso foi a geração da descrição). As grandes novidades concernentes à geração anterior consistem no surgimento da função reguladora da avaliação (sem que esse termo fosse entendido com a mesma sofisticação de hoje) e em uma nova compreensão acerca do currículo, que passou a ser conceituado de forma mais abrangente. Madaus e Stufflebeam (2000 apud FERNANDES, 2009) chamaram esse período de Idade Tyleriana.

A geração da formulação de juízos de valor, ou geração da avaliação como apreciação do mérito, também surge da identificação de limitações da geração anterior. Villas Boas (2011) ressalta que a mudança da compreensão acerca do currículo escolar foi um dos motivos para que houvesse alteração no modo de se conceber a avaliação. Ela explica que somente durante a reforma educacional americana, da década de 1960, em que se propôs uma profunda mudança curricular, foi verificado que a utilização de testes padronizados não seria capaz de avaliar adequadamente os resultados obtidos com o novo currículo. Percebeu-se que não bastava descrever os pontos fortes e fracos, e sim que, com base nessa descrição, fossem formulados juízos de valor a respeito dos objetos de avaliação.

Esse período foi marcado também pelo lançamento do Sputnik, em 1957, pela União Soviética. A partir de então, o Ocidente iniciou uma corrida em busca de desenvolvimento que culminou em reformas educacionais, tendo se refletido, sobretudo, no ensino de Ciências e Matemática. Em decorrência disso, Madaus e Sufflebeam (2000 apud FERNANDES, 2009) também chamaram tal época (entre 1958 e 1972) de Idade do Desenvolvimento.

Outro fato importante desse período foi a distinção entre as avaliações somativa e formativa, realizada pela primeira vez por Michael Scriven (1967 apud FERNANDES, 2009). Para o autor, a primeira estaria mais associada à prestação de contas, certificação e seleção. Já a segunda estaria ligada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e de aprendizagens. Segundo Villas Boas (2011), foi quando a avaliação passou a ter função mais ampla que a testagem passou a abranger não só o desempenho do(a) estudante, mas a qualidade dos conteúdos curriculares, o tipo de atividades desenvolvidas, a facilidade com que os(as) professores(as) tinham acesso aos materiais curriculares e a formatação atraente do currículo. Posteriormente, Bloom, Hastings e Madaus (1971 apud FERNANDES, 2009) destacam o papel da avaliação formativa no planejamento de ações didáticas pelo(a) professor(a).

Allal (1986, p. 177 apud VILLAS BOAS, 2011) afirma que a avaliação somativa possui função de certificação, ocorrendo ao final de um período escolar. Por outro lado, a finalidade da avaliação formativa seria a de fornecer informações que permitam a reorganização do trabalho pedagógico em atendimento a diferenças individuais observadas. Popham (2008, p. 4 apud VILLAS BOAS, 2011) compreende a avaliação formativa como um meio para melhorar as atividades pedagógicas em desenvolvimento, enquanto a somativa seria uma forma de determinar a efetividade de atividades completadas. Nesse sentido, alguns aspectos envolvidos no entendimento sobre avaliação formativa podem ser ressaltados: é um processo planejado, que envolve diferentes atividades; ocorre durante o desenvolvimento do trabalho pedagógico, não constituindo um teste; e é utilizada não só por professores(as), mas também por estudantes, fornecendo a ambos(as) um *feedback*, cuja função é auxiliá-los(as) a promover os ajustes necessários à consecução dos objetivos.

Podemos, dessa forma, compreender que a avaliação somativa se restringe à avaliação das aprendizagens, ao diagnóstico do que foi aprendido e do que não foi por estudante, para fins de classificação, seleção e certificação. Já a avaliação formativa, ao se voltar para a promoção e melhoria das aprendizagens, constitui avaliação para (e que tem como finalidade) as aprendizagens. É importante destacar que avaliação somativa e formativa, bem como a avaliação das aprendizagens e para as aprendizagens, não se excluem; ao contrário disso,

tendo cada uma um foco específico, elas se complementam. Ressaltamos apenas que, ao constatar o papel pedagógico da avaliação formativa, ela deve ter preponderância sobre a somativa.

Para Black e Wiliam (1998, p. 7 apud VILLAS BOAS, 2011), a avaliação formativa “[...] engloba todas as atividades desenvolvidas por professores e/ou seus estudantes, as quais fornecem informação a ser utilizada como *feedback* para modificar as estratégias de ensino e a aprendizagem nas quais eles estão engajados”. Harlen e James (1997, p. 366 apud VILLAS BOAS, 2011) também destacam algumas características da avaliação formativa: é conduzida pelo(a) professor(a); destina-se a promover as aprendizagens; leva em conta o progresso individual, o esforço nele empreendido, entre outros aspectos; vários momentos que em outras abordagens poderiam ser classificados como erros são aproveitados para diagnóstico; e os(as) estudantes exercem papel central, atuando ativamente nas suas próprias aprendizagens.

Mas a expressão “avaliação formativa” será utilizada por diferentes correntes teóricas, sendo entendida de modos diferentes. Para os *behavioristas*, ela seria empregada na análise de resultados em um quadro de objetivos específicos (comportamentais) e de tarefas que testam cada objetivo. Enquanto isso, nas perspectivas cognitivistas, ela seria usada na análise dos processos de aprendizagens, no âmbito de um quadro de objetivos mais abrangentes e integrados.

Além disso, algumas ideias acerca da avaliação surgem nesse período como recomendações, em decorrência de elaborações teóricas, sem que fossem concretizadas na prática, como: avaliação para a tomada de decisões que regulem o ensino e as aprendizagens; coleta de informações para além dos resultados dos testes; envolvimento de todos(as) os(as) atores(as) [famílias, estudantes, professores(as), gestores(as) etc.]; consideração dos contextos de ensino e aprendizagens; e definição de critérios para apreciação de mérito e valor.

É possível verificar uma evolução, ao longo das três primeiras gerações de avaliação, no que diz respeito a seus procedimentos, finalidades e objetos. Entretanto, é possível destacar também três limitações das teorias relativas à avaliação e que foram desenvolvidas até então. A primeira é a tendência de se refletir apenas o ponto de vista de quem promove a avaliação. Nesse sentido, as falhas em geral são atribuídas apenas ao(à) avaliado(a). A segunda é uma dificuldade de atender à pluralidade de valores e culturas das sociedades atuais. Além disso, há uma excessiva dependência do método científico, que gera como consequências a descontextualização das avaliações e a irredutibilidade, dado que os procedimentos não são questionados e os(as) avaliadores(as) são considerados sujeitos neutros no processo avaliativo. Como resultado dessas limitações, o modelo teórico da avaliação que se tinha até a

década de 1980 não se adaptava ao novo entendimento acerca do currículo, nem às novas visões sobre as aprendizagens, e tampouco conseguia atender às demandas de democratização.

Por isso, a quarta geração (avaliação como negociação e construção) proposta por Guba e Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2009) constitui uma ruptura epistemológica com as gerações anteriores, sendo fundamentada no construtivismo¹⁴, no qual buscará também sua metodologia. De antemão, os autores reconhecem que suas ideias também não estão isentas de dificuldades e limitações.

Essa geração se caracteriza pelo não estabelecimento de parâmetros *a priori*, pois eles serão definidos por meio de um processo de negociação e interação entre os(as) envolvidos(as) no processo educativo. Sua proposta está baseada no seguinte conjunto de princípios, ideias e concepções: poder de avaliar partilhado por professores(as) e estudantes; integração da avaliação aos processos de ensino e de aprendizagens; avaliação formativa como a modalidade privilegiada; *feedback* como processo indispensável para a avaliação; avaliação voltada a auxiliar as pessoas do que para julgá-las ou classificá-las; avaliação entendida como construção social [levando em consideração os contextos, a negociação, o envolvimento dos(as) participantes, a construção social do conhecimento e os processos cognitivos, sociais e culturais na sala de aula]; e emprego de procedimentos predominantemente qualitativos.

Traçado esse histórico, Fernandes (2009) explica que um paradigma psicométrico de avaliação esteve presente nas três primeiras gerações de avaliação definidas por Guba e Lincoln (1989), estando associado às concepções positivistas e neopositivistas e dando ênfase às quantificações (de atitudes, comportamentos e capacidades) e aos produtos ou resultados das aprendizagens. As principais características da avaliação proposta até então são: compreensão das aprendizagens dos(as) estudantes como realidades objetivas, que podem ser captadas em sua totalidade nos processos avaliativos; avaliação como um processo objetivo, neutro, sem interferências valorativas; e instrumentos de avaliação cientificamente construídos, portanto, objetivos e neutros.

Entretanto, esse paradigma apresenta inconsistências em relação ao que se sabe sobre a forma como os(as) estudantes aprendem e, por isso, já não responde de modo satisfatório à

¹⁴ Conforme Becker (1993), o construtivismo é fundamentado na ideia de que o saber não é algo que está concluído, terminado, mas um processo em construção e criação constantes. Assim, o conhecimento é construído por meio da ação, da elaboração e da geração de um aprendizado; é produto da relação do ser com seu contexto material e social e com os símbolos produzidos pela pessoa no universo das interações sociais. O pesquisador suíço Jean Piaget foi quem mais se destacou no meio educacional, com relação às discussões acerca dessa corrente teórica.

necessidade de melhoria das aprendizagens, do ensino e da escola. Sendo assim, emerge outro paradigma de avaliação, chamado por Fernandes (2009) de paradigma da avaliação formativa alternativa, em que: compreende a avaliação como um processo complexo, subjetivo, situado e localizado; não permite apreender na totalidade o que os(as) estudantes sabem e são capazes de fazer; a avaliação deve se desenvolver em contexto, integrada aos processos de ensino e com participação ativa dos(as) estudantes; e há diversidade de procedimentos, com ênfase em processos qualitativos.

Alguns autores como Gipps (1994 apud FERNANDES, 2009) e Gipps e Stobart (2003 apud FERNANDES, 2009) utilizam o termo “avaliação formativa alternativa” para designar uma avaliação alternativa à psicométrica, de matriz *behaviorista*, já que esta se limita a verificar a consecução de objetivos comportamentais. Propõe-se que avaliação formativa alternativa seja formativa em suas formas e conteúdos (mais interativa, contextualizada, reguladora, participativa, transparente e integrada aos processos de ensino e de aprendizagens) e baseada em princípios decorrentes do construtivismo, da psicologia social, das teorias socioculturais e sociocognitivistas.

Muitas vezes, esses dois paradigmas coexistem na realidade educacional. Ao passo que o segundo é mais possível de ser concretizado no âmbito da avaliação interna (especificamente no caso da avaliação das aprendizagens, que se torna também uma avaliação para as aprendizagens), o primeiro está fortemente presente, sobretudo, nos sistemas de avaliação externa. Por isso, o que ocorre não é a substituição de um paradigma pelo outro, mas o estabelecimento de uma relação de complementaridade. Visto que os testes propostos pela avaliação psicométrica podem ser importantes para o cumprimento de determinados objetivos, mas são limitados, sem abranger processos mais complexos de pensamento ou aspectos de natureza socioafetiva, a proposta da avaliação formativa alternativa é alcançar esses elementos que não são alcançados pelo outro paradigma.

Fernandes (2009) explica também que outros(as) autores(as) utilizam terminologias variadas, como avaliação autêntica – Tellez (1996), de Wiggins (1989a; 1989b; 1998), Perrenoud (2001); avaliação contextualizada – Berlak (1992a, 1992b); avaliação formadora – Nunziati (1990), Abrecht (1991); avaliação reguladora – Allal (1986), Perrenoud (1988a; 1991); regulação controlada dos processos de aprendizagens – Perrenoud (1998); e avaliação educativa – Gipps (1994), Gipps e Stobart (2003) e Wiggins (1998). Não se pode ignorar também, conforme Fernandes (2008), as contribuições teóricas surgidas no âmbito de outros países, fora da tradição anglo-saxônica e francófona, como é o caso do Brasil, por meio de autores como Demo (1996); Gatti (2002; 2003); Hoffmann (2005); Luckesi (1995); Romão

(2002; 2003); Sousa (1995; 2003) e Vasconcellos (2005), os quais utilizam outras nomenclaturas, como avaliação dialético-libertadora, avaliação dialógica, avaliação diagnóstica e avaliação mediadora.

Independentemente das denominações utilizadas, todas as propostas acima tratam da avaliação orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las. Por isso, essas formas ou abordagens de avaliação constituem variáveis da avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista. Apesar das diferenças entre as propostas, ainda pertencem a um mesmo modelo (ou paradigma) de avaliação.

Dessa maneira:

A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (FERNANDES, 2009, p. 59).

É importante destacar que a avaliação formativa alternativa proposta pelo autor deve resultar de um esforço de articulação entre a contribuição da literatura francófona¹⁵ sobre avaliação, que dá maior ênfase à avaliação como fonte regulação dos processos de aprendizagens, e a perspectiva anglo-saxônica¹⁶, que destaca a relevância do *feedback* para a melhoria das aprendizagens.

No que tange à regulação, há vários entendimentos acerca de seu conceito. Entretanto, as diversas perspectivas, de influência cognitiva ou sociocognitiva, têm em comum a ideia de que os processos cognitivos e metacognitivos dos(as) estudantes assumem papel central na regulação e autorregulação das aprendizagens, sendo que a regulação é entendida “[...] como um processo deliberado e intencional que visa a controlar os processos de aprendizagem para que possa consolidar, desenvolver ou redirecionar essa mesma aprendizagem” (FERNANDES, 2009, p. 68). Nesse sentido, um dos papéis dos(as) professores(as) será o de contribuir para o desenvolvimento da metacognição dos(as) estudantes, bem como de suas competências de autoavaliação e autocontrole.

Delineadas essas questões teóricas, Fernandes (2009) propõe alguns princípios ou orientações para uma prática de avaliação formativa:

¹⁵ Na literatura francófona, destacam-se autores como Allal, Cardinet, Perrenoud, Scriven, Bonniol, Hadji, Abrecht, Weiss, Jorro, Vial, Figari, Achouche, Scallon, Roegiers, entre outros.

¹⁶ Na literatura anglo-saxônica, destacam-se autores como Nuttall, Stake, Black, Wiliam, Sadler, Stufflebeam, Madaus, Kellaghan, Gipps, Stobart etc.

A) Integração ensino-aprendizagens-avaliação:

A avaliação, ao mediar o processo de comunicação por meio do *feedback*, estará integrada ao ensino e às aprendizagens. As tarefas, que simultaneamente são utilizadas para ensinar, aprender, avaliar e contextualizar a avaliação, permitem regular o ensino e as aprendizagens. Trata-se de um uso alternativo da avaliação, como parte integrante do processo de aprendizagens, em que as atividades avaliativas estão estreitamente ligadas às finalidades do ensino.

B) Seleção de atividades:

É justamente a seleção das atividades que permitirá o desenvolvimento de uma avaliação melhor elaborada, contextualizada, integrada às aprendizagens e interativa. Primeiramente, é preciso distinguir, segundo os objetivos do ensino, o que é essencial do que é acessório e, a partir disso, nem todas as atividades terão o mesmo nível de relevância. Não é necessária uma quantidade excessiva de atividades, e sim tarefas de melhor qualidade (mais ricas), que envolvam um conjunto mais amplo de aprendizagens, o que não quer dizer que não deva ser utilizada uma variedade de atividades suficiente para a consecução dos diferentes objetivos de aprendizagens. Nesse sentido, a metodologia sugerida precisa priorizar o desenvolvimento de projetos que visem à resolução de situações problemáticas, com o trabalho em grupo e o desenvolvimento de atividades diversificadas, relacionadas à vida real e que utilizem materiais manipulativos – o que exige novas formas de avaliar. O fundamental é que haja coerência entre avaliação, currículo, metodologias e procedimentos, de modo que, sempre que possível, as atividades para as aprendizagens coincidam com as de avaliação.

C) Funções:

As funções somativa e formativa são tradicionalmente destacadas pelos(as) autores(as) que trabalham com a questão da avaliação. Mas, no caso da avaliação formativa alternativa proposta, ganham maior ênfase outras funções da avaliação, como a motivação, a regulação e a autorregulação, o apoio às aprendizagens, a orientação e o diagnóstico. A atribuição de classificação, a seleção e a certificação também são possíveis de serem realizadas na avaliação formativa alternativa, mas elas não constituem sua preocupação principal.

D) Triangulação:

Considerando que não é possível avaliar tudo que um indivíduo sabe e é capaz de fazer, na proposta de avaliação formativa alternativa o que se avalia são amostras do desempenho dos(as) estudantes, no que tange ao domínio do que está proposto no currículo; logo, o processo avaliativo possui sempre uma margem de erro. Além disso, é preciso ponderar que as aprendizagens envolvem um conjunto complexo e interdependente de fatores,

e que os(as) estudantes podem apresentar conhecimentos, aptidões, motivações, estilos e ritmos de aprendizagens que variam de modo significativo. Por isso, para minimizar a margem de erro do processo avaliativo, a coleta de informações deve ser realizada segundo um princípio de triangulação aplicável a diferentes elementos do processo de ensino e de aprendizagens.

D.1) Triangulação de procedimentos avaliativos:

Deve-se diversificar os procedimentos de coleta, o que implica uma estruturação da avaliação informal, para utilizá-la de modo complementar à avaliação formal. Freitas (2013) estabelece a seguinte diferenciação:

Entendemos por avaliação formal aquelas práticas que envolvem o uso de instrumentos de avaliação explícitos, cujos resultados da avaliação podem ser examinados objetivamente pelo aluno, à luz de um procedimento claro. Por contraposição, compreendemos a avaliação informal como a construção, por parte do professor, de juízos gerais sobre o aluno, cujo processo de constituição está encoberto e é aparentemente assistemático e nem sempre acessível ao estudante (FREITAS, 2013, p. 27).

Corroborando essa compreensão, Villas Boas (2011) explica que a avaliação informal ocorre nos espaços e momentos do trabalho escolar, na interação entre todos(as) os(as) envolvidos(as). Segundo ela, a avaliação informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, muitas vezes o(a) estudante não sabe que está sendo avaliado. Por isso, ela deve ser conduzida com ética.

D.2) Triangulação de atores:

O processo avaliativo deve contar com os próprios(as) estudantes, as famílias, outros(as) professores(as) e outros(as) técnicos(as), se necessário, como assistentes sociais e psicólogos(as).

D.3) Triangulação de espaços e tempos:

A avaliação deve ocorrer em diferentes contextos, e não só na sala de aula. Deve envolver atividades realizadas em outros espaços, como museus, empresas, associações, instituições científicas etc. Além disso, ela precisa acontecer ao longo de diferentes momentos, isto é, ao longo dos períodos escolares.

E) Transparência:

Os objetivos do trabalho educativo, bem como os processos de avaliação e seus critérios, devem ser claramente expressos e estar disponíveis para acesso de todos(as) que o desejem.

F) Papel e natureza do *feedback*:

Segundo a proposta de avaliação formativa alternativa, a comunicação e a interação assumem papel indispensável: informam aos estudantes sobre seus progressos e dificuldades, e, para professores(as), as alterações necessárias na organização do seu trabalho.

Acerca dessa questão, Batista (2011) afirma que o processo comunicacional da avaliação é constituído com base em três aspectos indissociáveis: teor, forma e momento. Segundo a autora:

[...] pela visualização e pelo planejamento desses aspectos, associados às configurações subjetivas, ao acordo pedagógico e à devolução, que o processo comunicacional da avaliação pode contribuir de maneira significativa para a promoção das aprendizagens dos estudantes e para a melhoria da prática do professor (BATISTA, 2011, p. 50).

De fato, essa comunicação viabiliza o *feedback* aos(às) estudantes sobre os processos e produtos de seu trabalho, bem como de seus comportamentos sociais, para que possam promover a melhoria de suas aprendizagens.

Para ser formativo, o *feedback* deve esclarecer aos(às) estudantes seu nível atual perante os objetivos das aprendizagens e dar-lhes informações que os(as) ajudem a melhorar esse nível. Além disso, precisa conduzi-los(as) à ação: estes(as) devem aprender a interpretar o *feedback*, relacioná-lo com a qualidade do trabalho que desenvolvem e utilizá-lo para perceber como podem melhorar. Isso significa que o *feedback* necessita ser integrado aos processos de ensino e de aprendizagens.

O *feedback* pode assumir diversas formas, conteúdos e processos. A concepção de *feedback* que está associada à avaliação proposta é enraizada na abordagem cognitivista e construtivista de aprendizagens. Segundo ela, o *feedback* é orientado para os processos utilizados, centrado na natureza das tarefas de avaliação propostas e na qualidade da resposta dos(as) estudantes. Trata-se de um processo planejado que auxilia os(as) discentes a compreenderem o que é um trabalho de elevada qualidade e que estratégias cognitivas e metacognitivas, conhecimentos, atitudes e capacidades necessitam desenvolver. Nesse sentido, contribui para o desenvolvimento nos(as) educandos(as) de competências de autoavaliação e autorregulação durante o período de ensino e de aprendizagens, e constitui uma maneira de partilhar com os(as) estudantes o poder da avaliação e auxiliar na formação de pessoas autônomas.

Outra ponderação importante diz respeito à distribuição do *feedback*. Pode haver a tendência de que ele seja mal distribuído entre os diferentes tipos de estudantes. Portanto,

deve-se cuidar para que seja distribuído de modo equilibrado entre os(as) discentes. Além disso, é preciso equilibrar a proporção de *feedback* oral, escrito ou não verbal, público ou privado, dentro ou fora da sala de aula, focado apenas em conteúdos disciplinares ou em outros aspectos.

Feita essa síntese do estudo de Fernandes (2009), esclarecemos que, apesar de o autor utilizar a nomenclatura avaliação formativa alternativa para designar um novo paradigma voltado à compreensão da avaliação, neste trabalho optamos por usar apenas avaliação formativa para tratar dessa concepção, considerando o que é mais corrente na literatura brasileira, conforme discorreremos adiante.

3.2 O campo teórico da avaliação formativa no Brasil

Segundo Villas Boas (2009), expressões como avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada ou cidadã têm sido utilizadas para se falar de avaliação formativa no Brasil. Autores(as) como Luckesi (2008), Vasconcellos (2007), Saul (2008) e Hoffman (1994) têm trabalhado nessa perspectiva utilizando diferentes terminologias. Independentemente da nomenclatura usada, os posicionamentos desses(as) autores(as) pertencem a um mesmo paradigma de avaliação, que passamos a caracterizar a seguir.

Vasconcellos (2007) explica que a avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica reflexão crítica sobre a prática para captar seus avanços, resistências e dificuldades, além de possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os desafios existentes. Tratando da avaliação escolar mais especificamente, o autor esclarece que é, antes de tudo, uma questão política, pois está relacionada aos objetivos e às finalidades do trabalho educativo, que não são neutros. Sua defesa é pela pedagogia que tem como meta a construção da autonomia e da solidariedade; nesse contexto, a avaliação passa a ser uma referência para o(a) próprio(a) estudante, para superar as dificuldades que venha a ter.

Vasconcellos (2007) alerta, porém, que essa concepção de avaliação, denominada por ele como dialético-libertadora, exige uma mudança de postura por parte do(a) professor(a). Este precisará investir suas energias e potencialidades não no controle acerca daquilo que foi “transmitido”, e sim nas aprendizagens dos(as) estudantes.

De modo semelhante, Saul (2008) também reforça que a avaliação não é uma ação neutra, já que implica uma opção de valor. Para a autora, diferentes práticas e definições de avaliação decorrem de variados entendimentos acerca da educação. Sendo assim, a avaliação é coerente em relação à prática educativa como um todo: sua defesa é por uma avaliação

chamada por ela de emancipatória, que prevê práticas democráticas, afinadas a uma concepção de educação libertadora, conforme proposto por Freire (1997). Essa avaliação teria dois objetivos básicos: indicar o caminho da transformação e beneficiar os(as) envolvidos, tornando-os(as) autodeterminados(as). Além disso, inclui elementos como a emancipação, a decisão democrática, a transformação e a crítica educativa. Nesse sentido, a conscientização é vista como fundamental.

Saul (2008) apresenta algumas características da avaliação emancipatória que nos ajudam a compreendê-la: tem função diagnóstica e auxilia o autoconhecimento do(a) educando(a); contribui para que ele(a) participe ativamente do seu processo de aprendizagens; tem compromisso com uma educação democrática; propõe uma relação democrática entre professor(a) e educando(a); ajuda o(a) discente a aprender e o(a) docente a ensinar; auxilia o(a) professor(a) a reorganizar suas ações; prioriza aspectos qualitativos do desenvolvimento do(a) educando(a); enfatiza o processo e o resultado das aprendizagens; e é participativa.

Outra perspectiva que, a nosso ver, se inclui dentro do paradigma da avaliação formativa é a de Hoffmann (1994). A autora fala da avaliação mediadora, que constitui uma ação reflexiva e desafiadora do(a) educador(a) para contribuir com a troca de ideias entre (e com) seus(as) estudantes. Nesse sentido, favorece a produção de um saber enriquecido, elaborado a partir da compreensão dos fenômenos estudados. Para a autora:

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno – uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (HOFFMANN, 1994, p. 56).

Mas Luckesi (2008), conforme já citamos, aponta que frequentemente as instituições de ensino têm se limitado à verificação das aprendizagens e não chegam a realizar a avaliação efetivamente. Segundo o autor, nossa prática educativa tem se caracterizado por três procedimentos básicos: medida do aproveitamento escolar; transformação da medida em nota ou conceito; utilização dos resultados identificados, na quase totalidade das vezes, para classificar os(as) estudantes em aprovados(as) ou reprovados(as).

De acordo com ele, o processo de verificação se dá pela observação, obtenção, análise e síntese dos dados que delimitam o objeto ou ato com o qual se está trabalhando; chega-se, pois, à conclusão de que tal objeto ou ato possui determinada configuração. Por outro lado, o ato de avaliar implica coleta, análise e síntese dos dados que configuram o objeto da

avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa ao comparar a configuração do objeto avaliado com um determinado padrão de qualidade previamente estabelecido para aquele tipo de objeto. O valor ou qualidade atribuído ao objeto conduz a uma tomada de posição, e esse posicionamento conduz a uma decisão nova: manter o objeto como está ou atuar sobre ele.

Sendo assim, conforme Luckesi (2008), a avaliação, diferentemente da verificação, envolve um ato que ultrapassa a obtenção da configuração do objeto, exigindo uma decisão do que fazer ante (ou com) ele. A verificação é uma ação que congela o objeto; a avaliação, por sua vez, direciona o objeto numa trilha dinâmica de ação. Em síntese, o atual processo de aferir as aprendizagens escolares, sob a forma de verificação, além de não obter as mais significativas consequências para a melhoria do ensino e das aprendizagens, impõe aos(as) educandos(as) consequências negativas, como a de viver sob a égide do medo, pela ameaça de reprovação.

Para o autor, a prática da avaliação para as aprendizagens, em seu sentido pleno, só será possível na medida em que se está efetivamente interessado nas aprendizagens do(a) educando(a), ou seja, é preciso estar interessado em relação ao que o(a) estudante aprende (e que está sendo ensinado), e não apenas em sua aprovação. Se, ao ensinar, os(as) discentes não aprenderam, mas há interesse que aprendam, deve-se ensinar até que aprendam, investindo na construção dos resultados desejados. A avaliação só pode funcionar efetivamente num trabalho educativo com essas características.

Villas Boas (2009) acrescenta que, para Black e Wiliam (1998, p. 7), assim como para Sadler (1989, p. 120), o elemento-chave da avaliação formativa é o *feedback*. Esse termo é entendido como a informação acerca da distância entre o nível de desenvolvimento alcançado pelo(a) estudante e aquele fixado como objetivo, desde que essa informação seja utilizada para diminuir tal distância. Dessa maneira, será aliada tanto do(a) professor(a) quanto do(a) discente: ao(à) primeiro(a), fornecerá um diagnóstico que permitirá a reorganização do seu trabalho; e ao (à) segundo(a), possibilitará a identificação de potencialidades e fragilidades em seu desempenho, indicando-lhe o caminho para melhorar suas aprendizagens. Nesse processo, o(a) educando(a) deverá conhecer os objetivos do trabalho educativo, sendo capaz de comparar o seu nível atual de desempenho com o que foi estabelecido como objetivo e se empenhando na realização de ações adequadas para a aproximação contínua entre esses dois pontos.

Diferencia-se do *feedback* o que a autora chama de automonitoramento. Enquanto o primeiro fornece informações coletadas por fonte externa ao(à) estudante, o segundo é

realizado mediante informações percebidas pelo(a) próprio(a) discentes – em ambos os casos, tais informações serão qualitativas e detalhadas. É importante destacar que a avaliação formativa inclui os dois elementos (*feedback* e automonitoramento) e se aproxima da autorregulação, conforme a proposta de Fernandes (2009). A ideia é possibilitar, gradativamente e de modo contínuo, a transição do *feedback* para o automonitoramento, consolidando a autonomia intelectual do(a) estudante. Isso significa que o desenvolvimento da capacidade de automonitoramento compõe o conjunto de aprendizagens a serem adquiridas.

A partir disso, Villas Boas (2009) destaca, como componentes da avaliação formativa, a avaliação informal, a avaliação por colegas e a autoavaliação.

Ao falar da importância da avaliação informal, a autora ressalta que o tratamento inadequado por parte do(a) professor(a) em relação ao(à) estudante pode influenciar negativamente em seu desempenho, fazendo com que se sinta rejeitado e se retraia. Além disso, pode contribuir para que os(as) colegas o(a) tratem do mesmo modo, desencadeando o que se chama de *bullying*. E, apesar de a avaliação informal estar presente no cotidiano da sala de aula com maior frequência que a formal, ainda é muito pouco discutida nos cursos de formação de professores(as).

Apesar disso, a avaliação informal permite a coleta de dados que não são passíveis de serem identificados por meio da avaliação formal. Por isso, quando utilizada para auxiliar o(a) estudante e de modo articulado à formal, torna-se importante ferramenta, uma vez que auxilia na promoção das aprendizagens.

Quanto à avaliação por colegas, trata-se de um primeiro passo rumo à autoavaliação, segundo a autora. Constitui uma ajuda mútua entre os(as) estudantes e apresenta as seguintes vantagens: é realizada por meio de linguagem que lhes é familiar; é melhor aceita que o *feedback* individual; propicia a participação dos(as) discentes; e aumenta a comunicação entre eles(as) e o(a) professor(a) acerca das aprendizagens, o que pode facilitar o trabalho do(a) docente.

Além disso, a autora traz o entendimento de Duncan Harris e Collin Bell, citados por Weeden et al. (2002, p. 75 apud VILLAS BOAS, 2009), acerca da autoavaliação. Para os autores, a autoavaliação constitui um *continuum* do controle do(a) professor(a) ao controle do(a) estudante, o que implica no aumento crescente da responsabilidade do(a) discente por suas aprendizagens. Assim, a autoavaliação é o “[...] processo pelo qual o próprio estudante analisa continuamente as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento, registra suas percepções e seus sentimentos e identifica futuras ações, para que haja avanço na

aprendizagem” (VILLAS BOAS, 2009, p. 51). Para tanto, o(a) educando(a) deve considerar o que já foi aprendido e o que ainda não foi, bem como o que tem facilitado e o que tem dificultado suas aprendizagens, utilizando como referência seus objetivos e os critérios de avaliação estabelecidos.

A autora salienta que a autoavaliação não visa que o próprio(a) estudante atribua sua nota. Ao invés disso, seu objetivo é promover a reflexão acerca de suas aprendizagens, desenvolvendo nele(a) a capacidade de registrar essas percepções e auxiliando-o(a) a identificar o próximo passo – é mais uma avaliação para as aprendizagens que uma avaliação das aprendizagens (Weeden et al., 2002, p. 72). Para tanto, deve-se estabelecer uma cooperação mútua entre educando(a) e professor(a).

Tendo apontado esses elementos, apresentaremos a seguir um panorama mais específico da produção recente acerca da avaliação formativa na educação superior.

3.3 Avaliação formativa na educação superior

A temática das práticas avaliativas tem ganhado cada vez mais relevância nas discussões promovidas no âmbito da Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES) e, conseqüentemente, no campo das universidades federais. Isso ocorre em razão do impacto que os índices de evasão e represamento nos cursos de graduação irão causar na definição do montante de recursos financeiros a ser recebido por instituição, segundo a nova matriz de distribuição orçamentária estabelecida pelo Decreto n. 7.233, de 19 de julho de 2010, e orientada pela Portaria n. 651, de 24 de julho de 2013 do MEC. Se antes era considerado apenas o número de vagas ofertadas, agora os parâmetros para o cálculo do recurso incluirão a quantidade de estudantes matriculados(as) e de concluintes. Sendo assim, quanto menor o número de concluintes em relação ao de ingressantes, menor será a verba destinada à instituição. Trata-se de uma questão bastante delicada, que não pode ser ignorada pelas universidades. Por outro lado, é preciso que essa discussão seja conduzida com cautela, ética e tendo como princípio norteador a função social da educação superior.

Compreendemos que esse tipo de política está embasado no princípio da eficiência dos gastos públicos e é fruto da influência neoliberal. Ao mesmo tempo, porém, pode suscitar no interior das IFES o interesse pela discussão acerca das práticas avaliativas dos seus(as) professores(as). E a criação de espaços institucionais para essa discussão é, a nosso ver, imprescindível, para que a diminuição dos índices de reprovação e represamento nos cursos

de graduação não ocorra negligenciando as aprendizagens dos(as) estudantes, como vimos acontecer em diversos sistemas de educação básica.

Como já mencionamos, a garantia da qualidade do ensino ofertado é condição para que nos aproximemos do cumprimento do objetivo de democratização da educação superior. Defendemos que as práticas avaliativas tanto podem ser utilizadas a favor da efetiva democratização quanto para uma exclusão mascarada – daí a importância de se discutir a teoria e a prática da avaliação das aprendizagens nesse contexto.

A esse respeito, Luckesi (2008), ao falar da relação entre a democratização do ensino e a avaliação do(a) estudante, reforça que tal democratização implica não só o ingresso no processo de escolarização, mas a permanência do(a) educando(a) na escola, com consequente terminalidade escolar, e a garantia da qualidade do ensino, que provoca a apropriação ativa do conhecimento e sua capacidade de relacioná-lo à realidade. É também nesse sentido que Fernandes (2009) apresenta a necessidade de se refletir sobre a adequação da educação que se tem oferecido a todos os(as) jovens e adultos(as). Para tanto, propõe alguns questionamentos:

- Será que todos os alunos têm as mesmas oportunidades para aprender?
- Será que todos recebem feedback adequado relativamente a seus progressos e dificuldades?
- Será que todos podem ir tão longe quanto suas motivações, interesses e saberes lhes permitirem?
- Será que todos, em suas diferenças, sejam quais forem, se sentem plenamente integrados e vêem satisfeitas suas legítimas aspirações?
- Será que a todos é proporcionada uma educação e uma formação que lhes permitam integrar-se plena e dignamente na sociedade? (FERNANDES, 2009, p. 39-40).

Considerando, assim, a importância de discutir esse assunto no contexto atual da educação superior, passaremos a apresentar algumas produções mais recentes que abordam a temática. Não pretendemos aqui fazer um levantamento que esgote todas as publicações existentes. Nossa intenção é apenas selecionar algumas pesquisas mais recentes que possam dar uma ideia geral acerca do “estado da arte”, para que, a partir desse esboço, discutamos os achados de nossa pesquisa.

Fernandes e Fialho (2012) fazem uma síntese da literatura publicada no período de 2000 a 2009 acerca da avaliação das aprendizagens no ensino superior. Conforme os autores, a investigação nessa área tem indicado que as práticas de avaliação ainda estão muito aquém do desejável, baseando-se, muitas vezes, na mera transmissão de conhecimentos a serem avaliados por meio de testes ao final de um período de tempo maior ou menor. Por isso, para Leach, Neutze e Zepke (2001 apud FERNANDES; FIALHO 2012, p. 3695), um dos desafios

a serem vencidos é a criação de condições para que os(as) estudantes se sintam parte do processo e, conseqüentemente, mais motivados e comprometidos.

Em resumo, os autores explicam que:

A análise e a síntese da literatura revista permitiram, entre outras, elaborar as seguintes conclusões: a) as práticas de avaliação formativa, utilizando tarefas tais como relatórios, apresentações, pôsteres e outros trabalhos escritos, estão associadas à melhoria das aprendizagens dos alunos; b) as práticas de auto e heteroavaliação contribuem de forma importante para envolver os alunos no processo de avaliação e para melhorar as suas aprendizagens; c) a avaliação de natureza formativa e criterial ajuda os alunos a compreender melhor o que são supostos aprender, orientando e regulando os seus esforços nesse sentido; e d) as práticas de avaliação formativa contribuem para desenvolver as capacidades mais complexas de pensamento dos alunos (FERNANDES; FIALHO, 2012, p. 3693).

Ao tratar mais especificamente do contexto brasileiro, Neves (2007) pesquisou as concepções e práticas de avaliação de formadores(as) de professores(as), isto é, de docentes dos cursos de licenciatura de uma instituição estadual do Paraná de ensino superior. Buscou, entre esses cursos, os que possuíam índices extremos de aprovação e de reprovação, selecionando para a pesquisa os dois que mais aprovavam e os dois que menos aprovavam. Os procedimentos de coleta de dados utilizados foram questionários e entrevistas coletivas (grupo focal) com professores(as) e estudantes. Passamos a destacar alguns elementos constatados na pesquisa.

Primeiramente, a autora identificou que, em relação aos procedimentos para a avaliação, predominam os considerados tradicionais. Segundo ela, enquanto na área de ciências exatas os(as) professores(as) preferem utilizar a prova, no âmbito de ciências humanas a preferência é pelo trabalho. Apesar disso, as falas dos(as) docentes apontam certa possibilidade de ruptura com o paradigma tradicional. De todo modo, segundo a autora, é possível perceber um conformismo quanto à concepção tradicional de avaliação, como se não houvesse alternativas, uma vez que é a concepção predominante não só nos sistemas educativos, mas na sociedade de um modo geral.

Outro apontamento da pesquisa mostra que a escolha dos procedimentos avaliativos, muitas vezes, não se dá visando encontrar a melhor maneira de promover as aprendizagens dos(as) estudantes, mas em função da praticidade, da facilidade e da economia de tempo. Conforme Neves (2007), isso ocorre por conta da jornada de trabalho exaustiva dos(as) professores(as) e em razão do medo de tentar formas diferentes de avaliação e não atingir os resultados almejados.

A pesquisa mostrou, ainda, que muitas vezes os(as) professores(as) têm considerado a avaliação um momento de finalização, e não uma parte integrante de todo o processo de aprendizagens. Algumas falas registradas no relatório da investigação indicam o entendimento de que os(as) estudantes são condicionados a estudar em função da prova, evidenciando uma distorção do sentido das aprendizagens e a predominância do modelo jesuítico de ensino, baseado na preleção do conteúdo pelo(a) docente, na realização de exercícios para fixação e na memorização do conteúdo para a prova.

Neves (2007) verificou também, nos cursos pesquisados, a presença de poucas práticas avaliativas que contribuam para o desenvolvimento da autonomia dos(as) estudantes. Segundo ela, da forma como são trabalhadas nas licenciaturas, as concepções e práticas avaliativas demonstram um autoritarismo que se manifesta nas relações coercitivas estabelecidas. Em geral, ela detectou uma avaliação unilateral e exterior ao(à) estudante, isto é, o(a) professor(a) é o(a) único(a) avaliador(a) nos processos de ensino e aprendizagens. A prática da autoavaliação é pouco comum, e as justificativas apresentadas pelos(as) docentes para esse fato referem-se à imaturidade, à não criticidade, à desconfiança e até à “pouca inteligência” dos(as) educandos(as).

Em síntese, Neves (2007), a partir de seu estudo, aponta problemas graves no processo avaliativo nos cursos de licenciatura. De acordo com ela, a avaliação vem sendo vista como um elemento à parte dos processos de ensino e de aprendizagens. Em alguns casos, a avaliação chega a ser entendida como mero registro ou documento comprobatório dos resultados obtidos, sobretudo quando ocorre por meio da prova.

Berbel, Oliveira e Vasconcellos (2006) também realizaram pesquisa sobre a avaliação das aprendizagens no contexto de cursos de licenciatura, buscando identificar práticas avaliativas consideradas positivas pelos(as) estudantes que rompessem com os padrões tradicionais de atuação docente, promovendo melhores condições para as aprendizagens, a elaboração do conhecimento e o seu desenvolvimento. Nesse sentido, as autoras destacam dois grupos de aspectos que são valorizados. No primeiro grupo encontram-se elementos que constituem sinais de mudança, a saber: a intencionalidade da prática avaliativa (que retoma os objetivos e as finalidades do trabalho educativo); o uso de critérios nas avaliações; e a preocupação de relacionar teoria e prática nas atividades de ensino e aprendizagens.

Já o segundo grupo de aspectos valorizados pelos(as) estudantes enfoca as modalidades de avaliação e seus desdobramentos. Conforme as autoras, a combinação de várias formas de avaliar, a utilização de formas especiais de avaliação, considerando seus formatos pouco usuais, a supervisão ou o acompanhamento das atividades por parte do(a)

professor(a), o *feedback*, a concessão de diversas oportunidades para o alcance dos objetivos e a compreensão da nota como consequência do aprendizado são algumas características apontadas como positivas pelos(as) estudantes para as práticas avaliativas no ensino superior.

Mendes (2006) foi outra pesquisadora que tratou da avaliação educacional em cursos de formação de professores(as), tendo como *lócus* a mesma Instituição onde foi desenvolvida nossa pesquisa. Mais especificamente, buscou evidenciar o que se pensa, diz e faz sobre avaliação nesses cursos, subsidiando a discussão acerca da formação de professores(as). Segundo a autora, a análise realizada mostrou que as aprendizagens dos(as) estudantes ficam circunscritas à perspectiva técnica da avaliação, centrada nos procedimentos como provas, trabalhos e seminários, e se baseiam em uma concepção de avaliação como mera verificação das aprendizagens.

Outro estudo desenvolvido acerca da avaliação das aprendizagens no contexto do ensino superior é de responsabilidade de Zukowsky-Tavares (2008) e envolveu o Centro Universitário Adventista de São Paulo. Tinha como objetivo utilizar a reflexão e a prática em avaliação como estratégia de formação de professores(as) do curso de Pedagogia e do Colégio de Aplicação da Instituição, de modo a contribuir para a consolidação de mudanças das práticas avaliativas, para que pudessem estar a serviço das aprendizagens dos(as) estudantes. Tendo como opção metodológica a pesquisa-ação, a autora utilizou como procedimentos a realização de seminários, as entrevistas individuais e os grupos focais com os(as) participantes envolvidos(as), além da análise de documentos institucionais. Segundo ela, não houve mudanças radicais nas concepções e práticas de avaliação manifestadas, mas sim uma progressão significativa. Sendo assim, pôde destacar a relevância de ações formativas permanentes que se proponham a provocar a reflexão crítica dos(as) professores(as) acerca do seu trabalho didático.

Por fim, destacamos o trabalho de Cavalcante (2011), que objetivava identificar e analisar os discursos e os sentidos da avaliação das aprendizagens produzidos por professores(as) e estudantes em cursos de graduação da área de saúde. Utilizando como procedimentos a entrevista, a realização de grupos focais e a análise documental de projetos político-pedagógicos de curso, a autora verificou a presença de diferentes concepções de avaliação, fundamentadas em diferentes bases epistemológicas, no discurso e na prática dos(as) participantes, no contexto investigado. Segundo ela, foram constatadas concepções que se aproximam do entendimento da avaliação como instrumento de coerção e controle, mas também que compreendem a avaliação como estratégia essencial à garantia da qualidade do ensino.

Ainda conforme a autora, apesar de a maior parte dos(as) professores(as) participantes da pesquisa compreenderem a avaliação como processo, de modo geral a preocupação deles(as) é dar respostas ao sistema acadêmico. Além disso, muitos(as) conduzem esse processo de forma conservadora, situando-o no âmbito da responsabilidade individual do(a) estudante, além de desprezar o aspecto coletivo do trabalho educativo. Há, ainda, predominância da avaliação dirigida à atribuição de nota, com função classificatória, para fins de definição acerca da progressão ou não do(a) estudante no âmbito do curso, em que falta entendimento sobre o papel pedagógico da avaliação – elemento que se justifica, segundo os sujeitos, pela insuficiência de sua formação específica para a docência.

Em suma, podemos dizer que os estudos e as produções que tratam da avaliação das aprendizagens na educação superior são relativamente escassos. E os poucos trabalhos existentes demonstram que ainda há muito a se avançar para que predominem práticas avaliativas formativas e, conseqüentemente, mais participativas e emancipatórias. Outro elemento a ser destacado se refere à relevância da formação permanente do(a) professor(a) universitário(a), a fim de que o papel pedagógico da avaliação fique mais claro e seja subsidiado pelo conhecimento de procedimentos avaliativos mais diversificados e ricos.

De fato, é necessária uma compreensão mais ampla acerca da lógica que tem orientado a prática da avaliação educacional na sociedade neoliberal, como discorreremos a seguir. Assim, será possível enxergá-la de modo menos ingênuo e, a partir disso, confrontar essa lógica.

3.4 A lógica que tem orientado a avaliação educacional

Conforme Freitas (2005), o modelo de escola predominante em nossa sociedade é baseado em determinada visão de mundo e de educação construída historicamente. Sendo assim, por se constituir no interior de uma sociedade de desigualdades, dentro da escola também se formam campos de poder constituídos de maneira assimétrica. Nesse contexto, ao se discutir os caminhos para promover mudanças no âmbito das instituições educativas, um debate recorrente é o dos efeitos dos fatores pedagógicos internos à escola em contraposição aos aspectos externos, já que eles disputam importância. É necessário considerar, porém, de acordo com o autor, que o conjunto desses fatores tem relação intrínseca na construção da realidade educacional.

Com a ascensão da política econômica neoliberal, conforme descrevemos em capítulo anterior, a educação também sofreu um processo de desregulação e/ou desconstrução, que

significou a transferência do controle do público/coletivo para as regras do mercado e do indivíduo, abrindo caminho para um “eu” individualista. Trata-se de um processo descrito por Freitas (2005) como a proletarização cultural que acompanhou a proletarização econômica. Nesse contexto, é preciso destacar que:

[...] as finalidades correntes da escola atual não se destinam à inclusão e ensino para todos. Ao contrário, nossa escola foi configurada, ao longo da história moderna, para dar um mínimo de conhecimentos e habilidades a todos, mas separar os mais competentes e ensinar de fato a estes (FREITAS, 2005, p. 122).

Nesse sentido, a escola recebeu, ao longo de sua história, duas funções principais que foram atribuídas às instituições e aos(as) professores(as): “[...] a exclusão do sistema de ensino dos alunos das classes sociais inferiores e a que definimos como socialização à subordinação, isto é, a transmissão ao jovem de valores compatíveis com o seu futuro papel de subordinado” (TRAGTENBERG, 1982 apud FREITAS, 2005 p. 131).

O processo de avaliação e o consequente uso da nota foram alguns dos mecanismos criados para o cumprimento das duas funções supracitadas. Segundo Freitas (2005), a finalidade do processo de avaliação nunca foi apenas de verificar as aprendizagens, mas também de estabelecer um controle sobre o comportamento dos(as) estudantes, seus valores e atitudes. Assim, o poder do(a) professor(a) se constituiu a partir do controle da avaliação do(a) discente. O autor explica, ainda, que:

Este processo de controle pela avaliação firmou-se em dois planos: um formal e outro informal. [...] No plano da avaliação formal estão as técnicas e procedimentos palpáveis de avaliação com provas e trabalhos que conduzem a uma nota; no plano da avaliação informal estão os juízos de valor invisíveis e que acabam por influenciar os resultados das avaliações formais finais, sendo construídos pelos professores e alunos nas interações diárias. Tais interações criam, permanentemente, representações de uns sobre os outros (FREITAS, 2005, p. 132).

Conforme Freitas (2005), a parte mais dramática e relevante da avaliação ocorre no plano informal, em que o jogo de representações, tanto do(a) professor(a) para com o(a) estudante, quanto do(a) educando(a) para com o(a) docente, constrói imagens e autoimagens que “[...] terminam interagindo com as decisões metodológicas que o professor implementa em sala de aula” (FREITAS, 2005, p. 132).

Em síntese, pode-se dizer que:

[...] os procedimentos de avaliação estão articulados com a forma que a escola assume enquanto instituição social, o que, em nossa sociedade,

corresponde a determinadas funções: hierarquizar, controlar e formar os valores impostos pela sociedade (submissão, competição, entre outros). Isso é feito a partir de uma triangulação entre avaliação instrucional, comportamental e de valores e atitudes, cobrindo tanto o plano formal como o plano informal (FREITAS, 2005, p. 133).

Por outro lado, segundo o autor, constituiu-se a luta por uma escola democrática, que atenda a todos(as) com qualidade, sob pressão de forças progressistas. Para ele, sem que haja resistência às finalidades originais da escola, de controle, hierarquização e seleção de indivíduos, elas acabam se cumprindo. Não é do interesse do poder dominante propiciar o acesso à cultura para as massas; portanto, somente por meio de lutas, ou quando o próprio processo de acumulação de riquezas passou a necessitar de avanços nesta direção, foi facultado às classes menos privilegiadas o acesso às escolas. A partir daí, instala-se uma contradição entre a manutenção e a eliminação dessas classes dentro da escola capitalista.¹⁷

Em outras palavras, Freitas (2005) explica que a pressão por acesso à escola aumentou, tanto a política quanto a social, por manter as crianças na escola (longe dos perigos da rua). Por isso, foram necessárias mudanças na organização escolar para liberar o fluxo de estudantes, racionalizar custos e, assim, evitar pressões econômicas adicionais. Com isso, também se modificaram os processos de exclusão.

Freitas (1991) apresenta uma dialética entre a manutenção e a eliminação dos(as) estudantes da escola capitalista que contém quatro soluções para essa contradição, sendo uma delas a “eliminação adiada”, ou seja, a manutenção provisória das classes populares no interior da escola ou o prolongamento de sua presença nesse local, mas sem aprendizagem real; trata-se, pois, de uma nova forma de exclusão, que atua por dentro do sistema. Conforme o autor, não se exclui o(a) estudante fisicamente, mas, por meio da avaliação informal, são criadas outras formas de exclusão:

As novas formas de exclusão ancoram seu poder na avaliação informal. A saída da nota como elemento de reprovação formal abriu espaço para que a avaliação informal tomasse o lugar da avaliação formal na sala de aula. Entretanto, os processos de avaliação informal negativos atingem diretamente a auto-estima do aluno e podem ser mais perversos do que a própria avaliação formal. Do ponto de vista do sistema, entretanto, a

¹⁷ Capitalismo, segundo Sousa Junior (2000), é o modo de produção que se consolidou a partir do desenvolvimento do capital. Ele explica que o capital “[...] é um sistema social produtor de mercadorias, que tem como sentido último a produção de valor excedente. Caracteriza-se ainda pela relação salarial em que a força de trabalho é trocada como mercadoria, sua relação fundamental.” (SOUSA JUNIOR, 2000, p. 45). Nesse sentido, o capital se assenta na divisão social do trabalho, que separa proprietários dos meios de produção, aos quais cabem os lucros, e trabalhadores, aos quais cabem os salários, numa relação que é reproduzida constantemente. A escola capitalista seria, então, aquela que, inserida na sociedade em que predomina o modo de produção capitalista, atende de modo acrítico às suas demandas e serve de instrumento de reprodução e manutenção das relações sociais já estabelecidas.

exclusão foi internalizada a custos menores – tanto econômicos como políticos (FREITAS, 2005, p. 135).

Em síntese, a exclusão passou a ocorrer de novos modos, passando a atuar por dentro da escola. A eliminação dos(as) estudantes é adiada, e estes(as) internalizam o processo de exclusão, o que permite maior tempo para a formação de atitudes de subordinação e obediência, típicas das estruturas historicamente construídas na escola. Por meio da avaliação informal são construídas trilhas diferenciadas de progressão, com diferenciados momentos de terminalidade ou com a exclusão sendo feita em anos posteriores da estrutura escolar, quando a evasão já é tida como algo “mais natural e aceitável”.

Essa descrição é muito pertinente para pensarmos o atual contexto da educação superior no Brasil. Por mais que tenhamos visto algumas iniciativas com o intuito de democratizar o acesso a esse nível de ensino, o fato de não se garantir a conclusão com qualidade aos(as) estudantes das camadas menos favorecidas faz com que a democratização não chegue a se efetivar. Trata-se, assim, de uma exclusão por dentro do sistema, de uma eliminação adiada, ou “branda”, nas palavras de Bourdieu e Champagne (2001, p. 223):

[...] eis aí um dos mecanismos que, acrescentando-se à lógica da transmissão do capital cultural, fazem com que as mais altas instituições escolares e, em particular, aquelas que conduzem às posições de poder econômico e político, continuem sendo exclusivas como foram no passado. E fazem com que o sistema de ensino, amplamente aberto a todos e, no entanto, estritamente reservado a alguns, consiga a façanha de reunir as aparências da democratização.

Em contrapartida, destacamos que, conforme Freitas (2005), ainda é preferível um(a) estudante que permaneça do lado de dentro do sistema, mesmo que sem aprender, e possa denunciar esta escola que lhe nega até mesmo a alardeada cidadania liberal, do que tê-lo(a) excluído(a) dessa Instituição de ensino e silenciado(a).

Diante dessa realidade, é relevante, conforme alerta Silva (2009), compreender que a avaliação escolar é uma prática social que, por si só, não é capaz de gerar exclusão. Trata-se de uma categoria do aparente que está a serviço de uma lógica muito mais ampla. Ela deve ser analisada como pertencente a uma rede mais abrangente de categorias, a do capital. Sendo assim, é preciso desnudar os âmbitos mais amplos das relações, sobretudo em termos econômico-produtivos e político-sociais, examinando as relações de determinações da realidade social.

Nesse sentido, a autora explica que: “Não é necessariamente a avaliação que é excludente, pois sabemos que a própria exclusão faz parte da lógica do sistema do capital”

(SILVA, 2009, p. 9125). Por isso, acreditamos que a mudança das práticas avaliativas não será o bastante para estabelecer novos paradigmas educacionais (ou mesmo sociais), se a lógica interna da realidade social for a mesma. É preciso fazer resistência à lógica do sistema do capital como um todo, pois é seu enfraquecimento poderá enfraquecer também suas consequências em termos de práticas sociais. De fato, tal resistência só será possível a partir da conscientização das pessoas por meio do trabalho educativo.

CAPÍTULO 4 – AVALIAÇÃO FORMATIVA NA UFU: Desencontros entre o discurso institucional e a proposta pedagógica dos(as) professores(as)

Neste capítulo apresentaremos, brevemente, a Instituição onde ocorreu esta pesquisa e explicitaremos nossas opções metodológicas. Pretendemos também discutir alguns dados extraídos dos documentos analisados – os projetos político-pedagógicos dos cursos e os planos de ensino –, os quais serão discutidos à luz da teoria da avaliação formativa, sobre a qual discorreremos em capítulo anterior, com vistas a identificar aproximações e distanciamentos entre as propostas contidas nos documentos e a avaliação formativa.

4.1 A Universidade Federal de Uberlândia

De acordo com os dados disponíveis no site da UFU, a Instituição teve início na década de 1950. Começou por meio de faculdades e cursos de graduação isolados, mantidos por famílias e instituições religiosas ou comunitárias. Primeiramente, foram instituídos: o curso de Música (1957); a Faculdade de Direito (1959); a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (1960); a Faculdade de Ciências Econômicas (1963); a Faculdade Federal de Engenharia – esta pública, criada em 1961 e que começou a funcionar em 1965; e a escola de Medicina (que teve início em 1968).

Com o nome de Universidade de Uberlândia, foi criada em 14 de agosto de 1969 pelo Decreto-Lei n. 762 como uma fundação de direito privado, com autonomia didática, científica, administrativa, financeira e disciplinar, tendo sido formada pelas instituições isoladas já existentes na cidade. Com o passar do tempo, surgiram outras instituições isoladas, como a Faculdade de Odontologia (1970), a Faculdade de Medicina Veterinária (1971) e a Faculdade de Educação Física (1972), que também foram incorporadas à Universidade de Uberlândia em 1972. Em 24 de maio de 1978, foi federalizada (Lei n. 6.532) e recebeu a denominação de Universidade Federal de Uberlândia (UFU). O projeto de federalização da UFU passou a consolidar uma nova organização em departamentos e três Centros: Ciências Exatas e Tecnológicas (CETEC); Ciências Humanas, Letras e Artes (CEHAR); e Ciências Biomédicas (CEBIM).

Nos anos de 1980, a Universidade começou a se constituir como uma referência regional em excelência educacional. Já na década de 1990, o que marcou a história da UFU foi a realização da Estatuinte, que culminou com a aprovação, em 1998, do novo Estatuto e, em 1999, do Regimento Geral, que alterou a organização e a dinâmica de funcionamento

institucional, especialmente pela criação de Unidades Acadêmicas.

Além disso, se nos anos de 1990 a UFU passou por um período de grande recessão orçamentária, tendo em vista as diretrizes que orientavam a definição das políticas educacionais no país, a partir dos anos 2000 teve início na Instituição um processo acelerado de expansão, por meio da criação de novos cursos e da ampliação significativa da oferta de vagas.

Hoje, a UFU conta com aproximadamente 32.153 estudantes matriculados(as)¹⁸ e assim distribuídos(as):

- 22.718 estudantes de cursos de graduação presenciais;
- 1.462 estudantes de cursos de graduação de Educação a Distância (EaD);
- 152 estudantes de cursos de graduação provenientes de universidades estrangeiras;
- 2.996 estudantes de cursos de especialização (*lato sensu*);
- 2.793 estudantes de mestrado e doutorado (*stricto sensu*);
- 925 estudantes de educação básica (incluindo ensino regular, infantil e fundamental, e educação de jovens e adultos);
- 293 estudantes de educação profissional;
- 814 estudantes de ensino de línguas estrangeiras.

Em fase de ampliação e consolidação da expansão promovida no âmbito do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a UFU possui, neste momento¹⁹, 30 Unidades Acadêmicas (Faculdades e Institutos) e 83 cursos de graduação, sendo seis a distância e 77 presenciais, que estão distribuídos em seis *campi*, sendo três localizados em Uberlândia (*Campus Santa Mônica*, *Campus Umuarama* e *Campus Educação Física*), que oferecem ao todo 54 cursos; um em Ituiutaba (*Campus Pontal*), que oferece 11 cursos; um em Patos de Minas, que oferece três cursos; e um em Monte Carmelo, que oferece mais três cursos. Neste trabalho, nos restringimos ao universo dos 54 cursos de graduação presenciais com sede em Uberlândia, tendo em vista que os *campi* dessa cidade são os mais antigos, por isso já possuem uma cultura institucional mais consolidada, e considerando as condições e os recursos disponíveis para a realização da pesquisa.

¹⁸ Dados referentes ao segundo semestre de 2013 obtidos por meio do Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Uberlândia – 2013. Disponível em: <http://www.cpa.ufu.br/sites/cpa.ufu.br/files/Relat%C3%B3rio%20Parcial%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20UFU%20-%202013_1.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

¹⁹ Primeiro semestre letivo de 2014.

4.2 Os caminhos percorridos no desenvolvimento da pesquisa

Conforme já citamos anteriormente, dentre os 54 cursos com sede em Uberlândia, identificamos 24 que estabelecem em seus projetos político-pedagógicos a avaliação formativa como diretriz para a avaliação das aprendizagens. A partir disso, nos dispomos a investigar as seguintes questões: Como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nesses cursos que têm a avaliação formativa como diretriz em seus PPCs? Em que medida ela constitui também, nesse contexto, a avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico? Sendo assim, nosso objetivo foi analisar os processos de avaliação das aprendizagens nesses cursos de graduação da UFU. Mais especificamente, nosso intuito foi verificar as concepções acerca do processo de avaliação das aprendizagens dos(as) professores(as) desses cursos, buscando compreender até que ponto constituem também avaliação para as aprendizagens; identificar a relação entre a teoria da avaliação formativa, o que é proposto nesses PPCs e os discursos dos seus(as) professores(as) quanto às suas próprias práticas avaliativas; e constatar se há, dentre esses cursos, alguma diferença entre a cultura avaliativa predominante nos bacharelados e nas licenciaturas.

O estudo foi constituído, como já comentamos, de três etapas. Primeiramente, com o objetivo de identificar de forma mais detalhada as bases teóricas e as concepções de avaliação das aprendizagens propostas nos PPCs, fizemos uma análise documental do item relativo às “diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem e do curso” dos 24 projetos político-pedagógicos. Para as etapas seguintes, selecionamos uma amostra menor, composta por seis cursos, dois de cada grande área (ciências exatas, ciências humanas e ciências biomédicas), sendo um bacharelado e uma licenciatura. Ao construirmos nossa amostra, preocupamo-nos de fazer com que sua constituição fosse o mais heterogênea possível.

Uma vez selecionada a amostra, passamos, na segunda etapa, a analisar os planos de ensino dos componentes curriculares ministrados no âmbito do curso no primeiro semestre letivo de 2014. Observamos, nesses documentos, a proposta de avaliação dos(as) professores(as), com o intuito de verificar se elas se aproximam da proposta teórica da avaliação formativa. Também por meio dessa análise, procuramos identificar um(a) docente de cada um dos seis cursos que apresentasse maiores indícios de realizar efetivamente uma avaliação formativa, pois estes seriam convidados a participar da terceira fase da investigação, que consistiu na realização de entrevistas reflexivas. Nessas entrevistas, buscamos um aprofundamento maior acerca das práticas avaliativas desses(as) professores(as) e do modo como compreendem a avaliação.

Na primeira fase da pesquisa, por questões éticas, os nomes dos cursos foram substituídos por códigos elaborados da seguinte forma: número de identificação (de 1 a 24) + grande área (CB para ciências biomédicas, CE para ciências exatas e CH para ciências humanas) + grau (B para bacharelado, BL para bacharelado e licenciatura e L para licenciatura).

Na análise documental, percebemos que alguns PPCs apresentam textos idênticos dentro do item com o qual trabalhamos. Em alguns casos, acreditamos que isso possa ter ocorrido por conta da criação simultânea de mais de um curso em determinada área do conhecimento ou dentro de uma mesma Unidade Acadêmica, o que pode ter levado à discussão coletiva para a elaboração dos projetos político-pedagógicos e, conseqüentemente, à utilização de um mesmo texto-síntese dos resultados dessa discussão em mais de um PPC. Por outro lado, determinados projetos que apresentam texto idêntico foram elaborados e/ou aprovados com um intervalo de tempo de dois anos ou mais, o que, a nosso ver, reduz a possibilidade de apresentarem síntese de uma mesma discussão coletiva.

De todo modo, como primeiro critério para a seleção dos cursos que participariam da segunda e da terceira etapas da pesquisa, dentre aqueles cujos projetos apresentavam textos idênticos, consideramos apenas o mais antigo. Essa escolha se justifica por acreditarmos que, se os projetos político-pedagógicos sintetizam uma mesma discussão, é provável que a cultura avaliativa dos cursos em questão seja semelhante.

Sendo assim, fizemos um levantamento do ano de elaboração de cada PPC (que consta na capa do documento), da data de aprovação no CONGRAD e do ano de sua implementação. Verificamos que, até 2009, os projetos político-pedagógicos da UFU não eram aprovados por meio de resolução. Por isso, nesses casos tomamos como parâmetro a data da ata da reunião do CONGRAD em que consta a aprovação. Para os cursos aprovados depois de 2009, consideramos a data da resolução que aprova o PPC. Esses documentos (resoluções e atas do Conselho de Graduação) foram consultados por meio da própria página eletrônica da Instituição, no item “transparência”.

Destacamos também que os projetos político-pedagógicos não foram aprovados na mesma ordem em que foram elaborados, ou seja, alguns foram aprovados antes de outros, mesmo tendo sido elaborados mais recentemente. Acreditamos que isso tenha ocorrido porque tais projetos são aprovados em primeira instância no âmbito de cada Unidade Acadêmica e o prazo para que essa tramitação interna ocorra é variável. De todo modo, o critério utilizado para seleção do projeto a ser considerado o mais antigo, dentre aqueles com texto idêntico no

item analisado, foi a data de sua aprovação no CONGRAD, por conta da possibilidade de comprovação dessa data por meio de documentos oficiais disponibilizados na internet.

Há, ainda, casos de projetos político-pedagógicos com textos idênticos que são da mesma Unidade Acadêmica, tramitaram juntos e foram aprovados pelo CONGRAD na mesma data. Nesses casos, para desempate, consideramos como mais antigo o PPC aprovado pela resolução de menor número. Com isso, desprezamos os projetos que apresentavam textos idênticos a outros, passando a trabalhar apenas com aquele que observamos como o mais antigo. Desse modo, conforme se pode ver no Apêndice, passamos a contar com 14 PPCs.

O segundo critério para a seleção dos seis cursos se refere ao interesse e à disponibilidade destes em participar da investigação. Dessa maneira, encaminhamos uma mensagem eletrônica para a coordenação dos 14 cursos apresentando a pesquisa e solicitando que manifestassem disponibilidade em participar. Três responderam de imediato a mensagem eletrônica, demonstrando interesse, e os outros 11 não se manifestaram. Tentamos contatá-los, então, por meio telefônico, quando conseguimos obter aceite por parte de mais três cursos, totalizando a amostra almejada de seis cursos ao todo – dois não concordaram em participar da pesquisa. Em relação aos demais cursos, apesar de tentarmos contato telefônico com os(as) coordenadores(as) algumas vezes, inclusive deixando recado na secretaria, não conseguimos obter retorno.

A análise dos projetos político-pedagógicos e dos planos foi realizada de acordo com as técnicas de análise de conteúdo sugeridas por Bardin (1977). A autora define a expressão “análise de conteúdo” como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 1977, p. 42).

Os procedimentos da análise de conteúdo constituem três etapas: a pré-análise – primeiro contato com os dados coletados, em que se realiza uma leitura flutuante; a exploração do material – organização do material, classificando-o em torno de categorias que devem emergir da pré-análise; e o tratamento dos dados – momento de realizar a interpretação, alcançando os resultados da investigação.

4.3 O que dizem os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da UFU acerca da avaliação formativa?

Nesta seção, passaremos à análise dos projetos político-pedagógicos dos cursos da UFU que trazem a avaliação formativa como abordagem que orientará a avaliação das aprendizagens dos(as) estudantes. Identificamos 24 PPCs nessa situação. Na análise documental dos projetos, percebemos que alguns deles apresentam textos idênticos no item “diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem”. Ao eliminar os que “se repetiram”, analisamos, ao todo, 14 textos.

Após a leitura flutuante do item do PPC a ser analisado, pudemos classificar os trechos mais significativos dos textos em quatro categorias: A) definição de avaliação; B) objetivos da avaliação; C) características da avaliação; e D) procedimentos de avaliação. A partir da teoria da avaliação formativa, sobre a qual discurremos de modo mais detalhado em capítulo anterior, depois de analisar os itens das quatro categorias em cada um dos PPCs, tentamos classificá-los em três grupos, segundo as concepções de avaliação formativa que apresentaram: 1º) se aproximam efetivamente da avaliação formativa; 2º) se aproximam parcialmente da avaliação formativa; e 3º) se distanciam da perspectiva da avaliação formativa.

Antes de destacarmos os dados obtidos, é preciso retomar a perspectiva teórica que será nosso parâmetro para discutir a avaliação formativa. A fundamentação deste trabalho tem como base as ideias de Fernandes (2009), que defende uma avaliação formativa de inspiração cognitivista e construtivista, mais orientada para melhorar as aprendizagens do que para classificá-las. Por isso, o autor utiliza o termo “avaliação formativa alternativa” para designar uma avaliação opcional à psicométrica, de matriz behaviorista. Para ele:

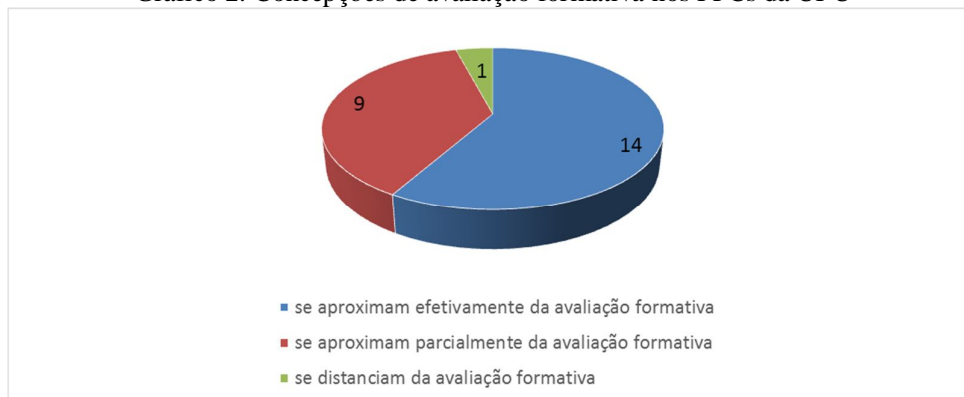
A avaliação formativa alternativa é um processo eminentemente pedagógico, plenamente integrado ao ensino e à aprendizagem, deliberado, interativo, cuja principal função é a de regular e de melhorar as aprendizagens dos alunos. Ou seja, é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, com compreensão, utilizando e desenvolvendo suas competências, nomeadamente as do domínio cognitivo e metacognitivo (FERNANDES, 2009, p. 59).

Nessa mesma linha, Villas Boas (2011, p. 34) sintetiza o entendimento da avaliação formativa como “[...] a que promove as aprendizagens dos estudantes e professores e o desenvolvimento da escola”. Desse modo, o que define a abordagem formativa da avaliação é o seu uso em prol da promoção e da melhoria das aprendizagens; em outras palavras, a

avaliação terá o objetivo de auxiliar os(as) estudantes em suas aprendizagens. Para que isso ocorra, ela tem de ser vista como componente do trabalho pedagógico, em relação intrínseca com os processos de ensino e de aprendizagens.

A partir desse entendimento da avaliação formativa, se considerássemos os 24 cursos que a assumem em seus PPCs, teríamos um panorama conforme o representado no Gráfico 2.

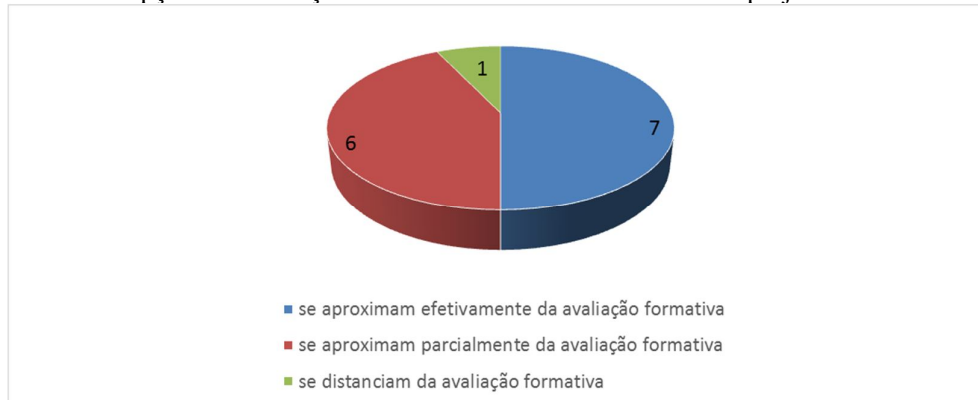
Gráfico 2. Concepções de avaliação formativa nos PPCs da UFU



Fonte: Elaboração da autora.

Dos 10 projetos com texto idêntico a outros, sete entrariam no grupo 1 (se aproximam efetivamente da avaliação formativa) e três, no grupo 2 (se aproximam parcialmente da avaliação formativa). Sabemos que o texto encontrado nos PPCs não é garantia de que o que está previsto é o que fazem e pensam os(as) professores(as). Para que se possa comparar, apresentamos o Gráfico 3, em que desprezamos os 10 cursos com o trecho analisado do PPC em que há texto idêntico ao de outros:

Gráfico 3. Concepções de avaliação formativa nos PPCs da UFU – sem projetos com texto idêntico



Fonte: Elaboração da autora.

4.3.1 Os cursos que se aproximam de uma concepção de avaliação formativa

A partir daqui, nos deteremos na análise mais detalhada dos dados encontrados nos 14 projetos com texto “não repetido”. Sete deles apresentam elementos que permitem dizer que suas concepções se aproximam efetivamente da avaliação formativa e, portanto, compõem o primeiro grupo. São os PPCs dos cursos 1 (B/B), 4 (B/BL), 5 (B/B), 7 (E/BL), 10 (E/B), 16 (H/L) e 18 (H/BL). Neles encontramos afirmativas como:

[...] devemos perceber as necessidades e as dificuldades dos alunos e intervir para ajudar na sua superação. [...] Assim, segundo Luckesi (1995), o objetivo principal da avaliação não deve ser o de aprovação ou reprovação do estudante, mas o direcionamento da aprendizagem e seu consequente desenvolvimento [PPC 1 (B/B), 2006, p. 28].

De modo similar, no PPC 4 (B/BL) se afirma:

Neste projeto de curso a avaliação é concebida, assim como entende Luckesi (2005), como componente do trabalho educativo, “na medida em que tem por objetivo diagnosticar e incluir o educando, pelos mais variados meios, no curso da aprendizagem satisfatória, que integre todas as suas experiências de vida” [PPC 4 (B/BL), 2012, p. 137].

Nesses dois excertos, percebemos claramente a ideia de que a avaliação orientará o trabalho educativo a fim de que seu objetivo, as aprendizagens do(a) estudante, seja alcançado. Essa mesma ideia está expressa no PPC 10 (E/B), cujo entendimento acerca da avaliação formativa pode ser sintetizado no trecho: “A avaliação será formativa se concebida como um meio pedagógico para ajudar o(a) estudante em seu processo educativo” [PPC 10 (E/B), 2012, p. 80].

Já para o curso 7 (E/BL): “Avaliar é diagnosticar, perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado” [PPC 7 (E/BL), 2005, p. 39] – essa é basicamente a mesma concepção encontrada nos PPCs dos cursos 16 (H/L) e 5 (B/B). Este último esclarece que:

A avaliação não possui uma finalidade em si, mas subsidia um curso de ação que visa construir um resultado previamente definido, ou seja, tomar decisões a respeito da aprendizagem dos alunos pautando-se na qualidade do processo de ensino-aprendizagem [PPC 5 (B/B), 2012, p. 82].

Constatamos que as concepções encontradas nos PPCs dos cursos 5 (B/B), 7 (E/BL) e 16 (H/L) se aproximam da perspectiva teórica de avaliação formativa adotada, por estar claro que a reorganização do processo de ensino ou as ações planejadas a partir dos resultados da

avaliação visam às aprendizagens do(a) estudante. Dizer simplesmente que haverá uma tomada de decisões com base nos resultados da avaliação ou uma reorganização dos processos de ensino e de aprendizagens não é suficiente para afirmar que se trata de uma abordagem formativa da avaliação; o que distingue a avaliação formativa é sua intenção e seu uso. Nesse sentido, apresentamos também a compreensão do curso 18 (H/BL) acerca do processo de avaliação:

Os procedimentos avaliativos devem ser compreendidos como elementos destinados à permanente busca do desenvolvimento individual e coletivo, aceitando-se o significado da avaliação como parte integrante de uma dinâmica em constante evolução, tanto no processo ensino-aprendizagem, como na organização institucional, relacionando-a com parâmetros qualitativos, corretivos e não punitivos [PPC 18 (H/BL), 2005, p. 55].

Em relação a este último PPC, damos destaque a dois elementos fundamentais, que nos permitem dizer que ele se aproxima da abordagem formativa: a utilização da avaliação em prol do desenvolvimento individual e coletivo; e a avaliação com base em parâmetros qualitativos (ao invés de meramente quantitativos) e corretivos, isto é, com a função de corrigir rumos a fim de que as aprendizagens sejam alcançadas, ao invés de punir com a reprovação o(a) estudante que não aprendeu.

4.3.2 Os cursos que se aproximam parcialmente de uma concepção de avaliação formativa

Nos projetos político-pedagógicos de outros cursos, encontramos concepções que se aproximam parcialmente da avaliação formativa. Os seis PPCs que constituem esse segundo grupo são: 2 (B/B), 8 (E/B), 16 (H/L), 19 (H/L), 21 (H/B), 24 (H/B).

Enquanto isso, nos projetos dos cursos 2 (B/B) e 21 (H/B), o que os torna incoerentes (ao menos parcialmente) com nosso posicionamento teórico é a relação estabelecida entre avaliação formativa e avaliação somativa. Conforme Scriven (1967 apud FERNANDES, 2009), ao passo que a avaliação formativa estaria relacionada ao desenvolvimento, à melhoria das aprendizagens e à regulação dos processos de ensino e aprendizagens, a avaliação somativa estaria mais associada à prestação de contas, à certificação e à seleção. Ambas aparecem nos projetos com peso e relevância equivalentes, o que pode ser exemplificado pelo trecho a seguir:

O acompanhamento político e pedagógico terá como objetivo o registro e a avaliação do processo ensino-aprendizagem. Com isto espera-se atingir dois objetivos: a) Acumular os elementos formais para comprovação do

desempenho dos alunos e garantir sua diplomação; b) Acompanhar permanentemente o desempenho dos alunos, buscando suprir deficiências específicas, priorizar demandas identificadas e promover os ajustes necessários ao funcionamento do curso para que este seja plenamente adaptado à realidade dos alunos [PPC 21 (H/B), 2009, p. 47].

Segundo Fernandes (2009), ao contrário do que se possa supor a princípio, as avaliações formativa e somativa (geralmente de forma pontual, em períodos determinados, como nos finais de ciclos) podem ser combinadas. Aliás, segundo o autor, essa combinação é desejável, pois concilia duas lógicas que apenas aparentemente são contraditórias: a da avaliação como regulação das aprendizagens e a da avaliação como balanço, súmula, juízo, do que os(as) estudantes sabem e são capazes de fazer. Observa, porém, que na relação entre as duas modalidades de avaliação deve prevalecer a avaliação formativa. A avaliação somativa, mais associada à certificação, tem papel político, mas não pedagógico, sendo dispensável do ponto de vista da melhoria das aprendizagens. Por outro lado, poderá servir para informar aos(as) discentes, aos encarregados pela educação e à sociedade de modo geral sobre as aprendizagens desenvolvidas durante determinado período.

Já o projeto do curso 8 (E/B) discorre sobre a avaliação formativa ao estabelecer que é preciso, por meio dela, identificar as fragilidades na organização do ensino e das aprendizagens e viabilizar as reformulações necessárias ao alcance dos objetivos. Explica que ela deve estar presente em todos os momentos, envolver professores(as) e estudantes, além de englobar diversos critérios, como: “[...] o desempenho individual e coletivo, a participação, a iniciativa, o conhecimento e domínio de conteúdos, além das atitudes e habilidades em relação ao grupo (aspectos formais e informais)” [PPC 8 (E/B), 2007, p. 41]. Mas o projeto desse curso, apesar de destacar os aspectos formais e informais da avaliação, reduz a possibilidade de uso da avaliação informal, ao definir que: “O aproveitamento do estudante em cada disciplina será apurado através de avaliações formais (na modalidade escrita ou oral) e/ou por meio de outros instrumentos de avaliação mais flexíveis, conforme as características e metas da disciplina” [PPC 8 (E/B), 2007, p. 42].

Freitas (2013) ressalta a relevância de se considerar a avaliação informal que ocorre, muitas vezes, de modo não explícito, influenciando a visão que o(a) estudante constrói de si mesmo e a visão que o(a) professor(a) tem do(a) estudante. Conforme já citamos, Villas Boas (2011) também fala sobre a avaliação informal, explicando que ela é feita em todos os espaços e momentos do trabalho escolar, na interação entre educadores(as) e estudantes e na interação dos(as) estudantes entre si. Para a autora, a avaliação informal nem sempre é prevista e, conseqüentemente, nem sempre os(as) discentes sabem que estão sendo avaliados;

por isso, ela precisa ser conduzida com ética. Por outro lado, a autora afirma que a avaliação informal é muito importante e, se empregada de modo adequado, pode contribuir sobremaneira com o(a) professor(a) e os(as) estudantes na promoção das aprendizagens. Ela pode servir para coletar dados sobre as aprendizagens que não são passíveis de serem obtidos por meio dos instrumentos de avaliação formal. Sendo assim, esses dois tipos de avaliação (formal e informal) devem ser combinados e ocorrer com a participação dos(as) estudantes.

Além disso, ao estabelecer que o(a) estudante “[...] será considerado aprovado na disciplina se a média aritmética entre a nota obtida no semestre (NS) e a nota da prova final (PF) for igual ou superior a 60 pontos” [PPC 8 (E/B), 2007, p. 43], o projeto político-pedagógico do curso deixa transparecer que o fator determinante para a aprovação é a nota, e não as aprendizagens. Apesar de se supor que os dois (nota e aprendizagens) estejam relacionados, se imaginarmos uma situação em que o(a) estudante teve dificuldades nas aprendizagens ao longo do semestre (portanto, obteve notas ruins durante a maior parte do período letivo), mas conseguiu superá-las, alcançando as aprendizagens e tendo bom desempenho ao final do semestre, ele corre o risco de ser reprovado no componente curricular, o que, a nosso ver, se afasta da concepção de avaliação formativa.

Conforme Luckesi (2014), o uso das médias aritméticas constitui uma distorção no emprego das notas escolares. O autor explica que as médias são possíveis somente entre quantidades, e nunca entre qualidades. As notas expressariam a qualidade das aprendizagens, mesmo que muitas vezes pareçam quantidade, ao serem representadas por símbolos numéricos. Portanto, a realização de média entre diferentes notas é uma distorção do seu uso, já que uma média entre duas qualidades é impossível, tendo em vista que dois objetos iguais (no caso, as aprendizagens), com características distintas, quando misturados continuarão sendo dois objetos iguais com qualidades distintas, e nunca uma média. Voltaremos a falar dessa questão mais adiante.

Outro projeto classificado dentro desse grupo, que se aproxima parcialmente da avaliação formativa, é o do curso 16 (H/L). Ele explicita apenas que a avaliação será “[...] encarada como processo de leitura sistemática da realidade, possibilitando tomada de consciência da situação, por meio da interpretação das informações no sentido de oferecer subsídios para intervenção e possível mudança da realidade avaliada” [PPC 16 (H/L), 2005, p. 26]. O fragmento supracitado expõe a ideia da avaliação com objetivo de construir um diagnóstico a partir do qual se estabelecerá um plano de ação. Entretanto, não deixa claro que esse plano de ação terá como meta final as aprendizagens dos(as) estudantes, e, no texto do projeto, não aparece uma definição clara do que se entende por avaliação das aprendizagens,

nem seus objetivos ou os possíveis procedimentos a serem utilizados. Desse modo, não ressaltamos indícios ou elementos consistentes o suficiente para dizermos que sua concepção coincide com o que entendemos por avaliação formativa.

Em relação ao projeto do curso 19 (H/L), embora em vários trechos demonstre afinidade com a abordagem formativa da avaliação como ela está sendo entendida aqui, apresenta uma ideia que impede de o classificarmos como plenamente coerente com nossa perspectiva teórica. Tal ideia está contida neste trecho:

A avaliação se constrói em função das normas de excelência preconizadas pela instituição e esperadas pela sociedade. Os discentes devem ser capazes de se representar as normas de excelência da instituição e, ao serem avaliados, reconhecê-las nas avaliações. Os(as) professores(as) devem também ser capazes de se representar essas normas de excelência, reconhecendo o que a instituição espera deles de modo a gerar correspondência quando das avaliações que se fazem das atividades docentes [PPC 19 (H/L), 2007, p. 57].

O texto trata da construção e da negociação de representações envolvidas no processo avaliativo. Da forma como está posto, parece que a avaliação será conduzida com vistas a contribuir para a manutenção do *status quo*, por meio da formação de um(a) profissional com o perfil demandado pela sociedade, ou tendo como parâmetro o padrão de “excelência” por ela exigido para esse(a) profissional, sem problematizar essa demanda ou debater sobre ela. Segundo esse posicionamento, à educação é atribuído o papel de formar mão de obra qualificada para o sistema produtivo instituído dentro de uma sociedade desigual e estruturada em hierarquias. Nesse contexto, a avaliação teria o intuito de selecionar e classificar, contribuindo para a manutenção dessa estrutura hierarquizada.

Sobre essa questão, é preciso considerar que:

“[...] a ‘forma escola’ constitui-se uma maneira de organizar o trabalho pedagógico a mando de funções sociais que são atribuídas à instituição escolar. Contrariar essa lógica é, no âmbito de nossa sociedade atual, um processo possível apenas com resistência” (FREITAS, 2003, p. 35).

Nesse sentido, nossa defesa é por uma instituição de ensino que, muito mais que ensinar o conteúdo, prepare o(a) estudante para a autonomia e a intervenção na sociedade, a fim de torná-la mais justa, ao invés de aceitá-la do modo como está posta.

Segundo Luckesi (2008), numa visão crítica da educação, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros elementos, para realizar um projeto de sociedade, que pode ser conservador ou transformador. Acreditamos que a prática avaliativa na perspectiva formativa só poderá se concretizar ao se compreender a educação

dentro da sociedade, com os seus determinantes e condicionantes, mas trabalhando pela sua mudança e democratização. Desse modo, a prática de avaliação formativa apenas será coerente com uma educação que se proponha à mediação de um projeto transformador da sociedade.

O último projeto dentro do segundo grupo é o do curso 24 (H/B). Ao longo do texto relativo às diretrizes para a avaliação das aprendizagens e do curso, apresenta-se um conceito de avaliação como “[...] um elemento do processo de ensino-aprendizagem, o qual nos permite conhecer o resultado das ações didáticas e, por conseguinte, melhorá-las” [PPC 24 (H/B), 2011, p. 38], tendo como objetivo auxiliar o(a) estudante em suas aprendizagens. Tal entendimento se aproxima da avaliação formativa tal como defendida aqui; entretanto, ele entra em contradição com a proposta de procedimentos de avaliação: “Quanto ao processo de avaliação, constituir-se-á predominantemente por provas escritas: Pelo menos 60% – e no máximo 80% – dos pontos devem ser distribuídos por meio da modalidade provas escritas” [PPC 24 (H/B), 2011, p. 39].

Embora compreendamos que nenhum procedimento avaliativo é formativo ou não em si, mas se torna formativo ou não dependendo da intenção que se tem e do uso que se faz dele, sabemos que a ênfase na prova escrita é característica de uma concepção clássica de avaliação, já que ela tende a ser utilizada de modo pontual e avalia, muitas vezes, apenas o produto final. Além disso, entendemos que essa disposição contraria um dos princípios da avaliação formativa, que é a diversificação dos procedimentos de avaliação. Falaremos mais sobre isso adiante, em decorrência dos dados encontrados na análise dos planos de ensino relacionados a esse processo de alienação à prova como procedimento de avaliação.

4.3.3 O curso que se distancia de uma concepção de avaliação formativa

Apenas um dos projetos político-pedagógicos, o do curso 14 (H/BL), foi enquadrado no terceiro grupo e se distancia da avaliação formativa, pois se mostrou demasiadamente vago. Apesar de indicar explicitamente a realização da avaliação formativa, afirma apenas que:

Torna-se fundamental que a avaliação do aluno seja baseada no processo e não apenas em resultados. Nessa medida, este Projeto sugere ainda que o professor realize, pelo menos, uma avaliação intermediária, proporcionando ao aluno uma possibilidade de compreensão e, se necessário, uma revisão de seu desempenho no componente curricular [PPC 14 (H/BL), 2005, p. 42].

Como se pode perceber, o projeto não possui elementos que constituam indícios consistentes de aproximação com a perspectiva teórica trazida neste trabalho. Dizer que a avaliação deve ser processual não é suficiente para que ela seja formativa. Ratificamos que, para tanto, ela precisa se preocupar fundamentalmente em promover as aprendizagens dos(as) estudantes. Segundo Fernandes (2009), além de pressupor uma partilha de responsabilidades entre discentes e professores(as), a avaliação formativa deve proporcionar um *feedback* aos(as) educandos(as), visando à melhoria de suas aprendizagens, o que será determinante para ativar os processos cognitivos e metacognitivos, bem como para aumentar sua motivação e autoestima. Além disso, é necessário que a comunicação e a interação entre professor(a) e estudantes assumam papel central na avaliação formativa, além de haver o envolvimento dos(as) estudantes nos processos de ensino e de aprendizagens de modo deliberado, ativo e sistemático, bem como a seleção criteriosa e a diversificação das atividades propostas a eles(as), tanto de avaliação quanto de aprendizagens. Por fim, o autor defende que é preciso construir na sala de aula uma cultura positiva de sucesso com base na premissa de que todos(as) podem aprender.

4.4 Os planos de ensino e a avaliação proposta

Conforme já explicado anteriormente, a partir dessa etapa trabalharemos com uma amostra mais reduzida, composta por seis cursos, dois de cada grande área, sendo um bacharelado e uma licenciatura (articulada com bacharelado ou não). Relembramos que, para a seleção dos cursos que compuseram essa amostra, utilizamos dois critérios. Primeiramente, identificamos os projetos que possuíam textos idênticos dentro do item analisado; entre eles, consideramos apenas o que foi aprovado há mais tempo pelo Conselho de Graduação. O segundo critério se refere ao interesse e à disponibilidade dos cursos em participar.

Desse modo, os cursos que participaram das etapas seguintes foram: 1 (B/B) e 4 (B/BL) da área das ciências biomédicas, 7 (E/BL) e 8 (E/B) da área das ciências exatas, e 16 (H/L) e 24 (H/B) da área das ciências humanas. Para facilitar a leitura do relatório da pesquisa a partir daqui, decidimos utilizar, para as próximas referências a esses cursos, outros codinomes: nomes de escritores da língua portuguesa. Assim, usaremos o nome de autores do sexo feminino, para nos referirmos aos cursos de licenciatura, uma vez que a palavra “licenciatura” pertence a esse gênero, e de autores do sexo masculino para nos referirmos aos cursos de bacharelado, visto que a expressão “bacharelado” diz respeito ao gênero masculino. Apresentamos na sequência a lista dos novos codinomes:

- 1 (B/B): curso Carlos Drummond
- 4 (B/BL): curso Clarice Lispector
- 7 (E/BL): curso Rachel de Queiroz
- 8 (E/B): curso Augusto dos Anjos
- 16 (H/L): curso Lygia Bojunga
- 24 (H/B): curso Machado de Assis

Nossa análise se restringirá ao item “Avaliação” dos planos de ensino dos seis cursos. Com base na descrição estabelecida na Resolução n. 30/2011 do Conselho de Graduação, referente ao que deve estar contido nesse item, definimos como categorias de análise: o conceito de avaliação exposto, quando este aparece; os critérios de avaliação; os procedimentos de avaliação; a nota ou valor atribuído; e a periodicidade das avaliações.

Antes de apresentarmos a análise dos dados em cada categoria, achamos relevante indicar como foi composto o *corpus* dos planos de ensino para a pesquisa. Mediante a aceitação dos seis cursos em participarem deste estudo, solicitamos às suas coordenações a disponibilização dos planos de ensino dos componentes ministrados no primeiro semestre letivo de 2014, que se iniciaria dentro de algumas semanas. Alguns compartilharam a decisão de disponibilizar os planos com os colegiados de curso, mas, ao final, todos concordaram em ceder cópia dos documentos (eletrônica ou impressa). Desse modo, ficou acordado que procuraríamos as seis coordenações depois do prazo final estabelecido para entrega dos planejamentos por parte dos(as) professores(as), que é de 12 dias letivos após o início do semestre, conforme as Normas de Graduação da Universidade.

Nesse momento, alguns coordenadores já externaram a dificuldade que encontram em obter todos os planos de ensino. Relataram que muitos(as) professores(as) não o entregam, mesmo sendo cobrados(as) várias vezes. Esclarecemos, então, que faríamos a pesquisa conforme os planejamentos que estivessem disponíveis para análise. Mas, para termos clareza da representatividade da amostra que estávamos utilizando, nos dispusemos a realizar um levantamento, em cada curso, dos componentes curriculares ofertados naquele semestre letivo para compararmos à quantidade de planos obtidos.

No levantamento consideramos os componentes oferecidos em cada turno, no caso dos cursos que possuem mais de um turno (diurno e/ou integral e/ou noturno), e os(as) professores(as) de cada componente curricular. Pudemos verificar, então, que nenhum(a) docente que ministra o mesmo componente para mais de uma turma entregou mais de um plano de ensino referente a esse componente (um para cada turma). Sendo assim, para os(as)

professores(as) que ministraram o mesmo componente para turmas diferentes e/ou em turnos distintos, contabilizamos a necessidade de entrega de apenas um plano de ensino.

Além disso, destacamos que alguns cursos forneceram as cópias dos planos na primeira vez que fizemos contato, logo após o prazo final para entrega dos planos. Outros, porém, remarcaram algumas vezes a entrega dos documentos, por conta da quantidade insuficiente de planos apresentados pelos(as) professores(as). Curiosamente, os que disponibilizaram os planos nos primeiros contatos foram, em geral, os que tiveram amostras mais representativas da totalidade dos planos, e os que disponibilizaram os planos por último, apenas ao final do semestre letivo, possuíam amostras menos representativas da totalidade.

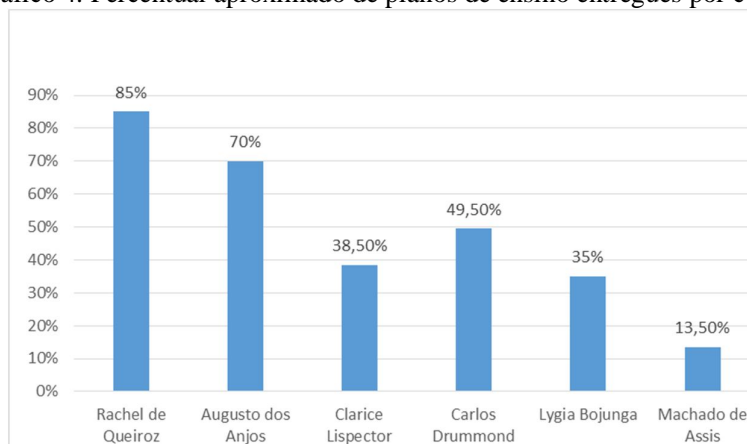
Indicamos, a seguir, o percentual aproximado de planos relativos aos componentes ofertados no primeiro semestre letivo de 2014 obtidos em cada curso: 85% dos planos do curso Rachel de Queiroz, que correspondem a 38 planos; 70% dos planos do curso Augusto dos Anjos, que correspondem a 23 planos; 38,5% dos planos do curso Clarice Lispector, que correspondem a 46 planos; 49,5% dos planos do curso Carlos Drummond, que correspondem a 42 planos; 35% dos planos do curso Lygia Bojunga, que correspondem a 15 planos; e 13,5% dos planos do curso Machado de Assis, que correspondem a 13 planos.

Desse total, por questões éticas, descartamos em nossa análise a ser apresentada adiante um plano do curso Rachel de Queiroz, um do curso Clarice Lispector e um do curso Lygia Bojunga, por pertencerem à professora orientadora desta pesquisa.

Podemos observar que os cursos da área de ciências exatas possuíam uma quantidade mais significativa de planos de ensino, os da área de ciências humanas tinham uma quantidade menos significativa e os da área de ciências biomédicas apresentaram uma quantidade intermediária de planos de ensino. De todo modo, consideramos que mesmo as amostras menores em percentual são suficientes, apesar de limitadas, para que tenhamos uma ideia das propostas avaliativas dos(as) professores(as).

Apresentamos a seguir o Gráfico 4, que permite visualizar melhor a representatividade de nossa amostra de planos de ensino em cada curso:

Gráfico 4. Percentual aproximado de planos de ensino entregues por curso



Fonte: Elaboração da autora.

Por uma questão de foco, não investigamos de modo mais aprofundado o motivo pelo qual tantos(as) professores(as) não entregam seus planos de ensino. Mas, a partir de conversas informais no âmbito da Instituição, levantamos algumas hipóteses. Na primeira, a precarização do trabalho docente universitário, cada vez mais predominante e que vem ocorrendo em decorrência da cultura produtivista, tem dificultado o cumprimento de todos os seus encargos e dos prazos estipulados. Além de ensinar, o(a) professor(a) é cobrado pela realização de pesquisa, pela produção e publicação de trabalhos acadêmicos, pela realização de atividades administrativas e pela colaboração na gestão das instituições e cursos. Nesse contexto, as atividades de ensino são relegadas a um segundo plano, perdem prioridade. Em certa medida, acreditamos que esse quadro pode constituir um dos fatores que ajudam a explicar a quantidade de planos disponibilizados.

Há também alguns(mas) docentes que não entregam seus planos por resistência. Isso porque estes passam a constituir apenas uma exigência burocrática, já que não são discutidos no âmbito do curso nem são utilizados para articulação do trabalho dos(as) professores(as) no curso. Lembramos que, conforme Vasconcellos (2002), o planejamento também deve ser instrumento de comunicação a partir do qual se explicita a proposta de trabalho e se propicia maior integração curricular. Se ele não é compreendido dessa forma e se não é feita sua socialização, ele perde essa função, bem como o sentido de sua entrega à Coordenação de Curso.

Por outro lado, há outros fatores como o não comprometimento com as atividades de ensino e a falta de formação específica para a docência. Esse último elemento faz com que muitos(as) professores(as) ingressem na carreira do magistério sem saber como elaborar seu planejamento ou mesmo a importância dessa atividade.

4.4.1 *Os conceitos de avaliação expressos nos planos*

Passaremos agora à análise dos dados obtidos por meio dos planos, a partir das categorias propostas e especificadas anteriormente. Esclarecemos que, em decorrência do volume dos dados obtidos, trabalharemos nessa etapa de modo quanti-qualitativo. Começaremos por apresentar os conceitos de avaliação expressos nos documentos. Apesar de não ser um dos elementos exigidos, segundo a Resolução n. 30/2011 do Conselho de Graduação²⁰, achamos importante verificar se os(as) professores(as) manifestam seu entendimento acerca da avaliação nos planos e, em caso afirmativo, se essa compreensão se aproxima da avaliação formativa e da proposta de avaliação do projeto político-pedagógico do curso.

Nos cursos Augusto dos Anjos, Clarice Lispector, Machado de Assis e Carlos Drummond não encontramos em nenhum plano nada que se relacionasse a uma definição de avaliação. Nos demais cursos, pudemos identificar alguns indícios de uma conceituação desse aspecto em poucos planos – em dois do curso Rachel de Queiroz e em cinco do curso Lygia Bojunga. Observamos, porém, que em todas as ocorrências a compreensão acerca da avaliação é coerente com a da avaliação formativa e, por conseguinte, com as diretrizes estabelecidas nos projetos político-pedagógicos dos cursos. No curso Rachel de Queiroz, por exemplo, um dos planos especifica que:

A prática avaliativa do processo de ensino-aprendizagem visa o desenvolvimento de ações dinâmicas, formativas, processuais e diagnósticas. Avaliar é diagnosticar, perceber os avanços e as fragilidades no aprendizado dos licenciandos para que o processo de ensino seja redirecionado e reorganizado (PLANO DE ENSINO 34 DO CURSO RACHEL DE QUEIROZ).

Conforme se pode verificar em outros exemplos a seguir, a ideia da necessidade de uma ação após a avaliação é frequente nesses planos, no sentido de redirecionar e reorganizar os processos de ensino e de aprendizagens, para que os objetivos ainda não alcançados possam ser atingidos:

A avaliação formativa será desenvolvida diariamente e ao final de cada tópico de conteúdo e terá como objetivo verificar o rendimento e as

²⁰ A resolução estabelece que, minimamente, o item “Avaliação” do Plano de Ensino deve conter: tipo/modalidade de avaliação, periodicidade do processo avaliativo, instrumentos/formas de avaliação, critérios a serem considerados e o valor atribuído a cada instrumento proposto.

deficiências de aprendizagem com vistas ao replanejamento das ações de ensino (PLANO DE ENSINO 4 DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

De modo semelhante, encontramos em outro plano do mesmo curso a seguinte informação:

A avaliação da aprendizagem será considerada como um momento de investigação e conscientização acerca das potencialidades, limites, características e ritmos específicos dos/as estudantes. O ponto de partida será identificado através de estratégias de avaliação diagnóstica para a compreensão da etapa em que se encontram os/as estudantes. Através desse processo, far-se-á a revisão dos procedimentos e questionamentos sobre a nossa própria prática como professora (PLANO DE ENSINO 2 DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

Retomamos a ideia expressa por Vasconcellos (2002) de que o plano de ensino é um instrumento de comunicação entre todos os sujeitos da comunidade acadêmica, inclusive entre professor(a) e discentes. Sendo assim, mesmo que não seja um dos elementos exigidos formalmente para o item “Avaliação” do planejamento no caso da UFU, seria muito importante que houvesse, em todos os planos, o que se está entendendo por avaliação, para que o(a) estudante possa orientar suas aprendizagens. Vale lembrar também que a realização da avaliação formativa exige uma mudança de cultura entre os(as) educandos(as), pois o mais comum é predominar em suas experiências escolares as avaliações classificatórias ou punitivas. E para que haja essa mudança de cultura, é preciso reforçar, tanto quanto possível, a existência de outra concepção de avaliação, realizada em parceria e que será utilizada para auxiliá-los(as) em suas aprendizagens.

4.4.2 Os critérios de avaliação estabelecidos nos planos

Em relação à segunda categoria de análise, identificamos que em apenas um dos cursos (Lygia Bojunga), a maioria dos(as) professores(as) – nove de 14 – apresentou os critérios de avaliação a serem utilizados. No caso dos outros cursos, poucos foram os planos que indicaram os critérios de avaliação: eles apareceram em apenas um plano do curso Machado de Assis, um do curso Clarice Lispector, dois do curso Augusto dos Anjos, quatro do curso Carlos Drummond e cinco do curso Rachel de Queiroz.

Fernandes (2009) faz algumas considerações a partir da análise dos resultados de vários trabalhos de pesquisa realizados com professores(as) da educação básica (ALVES, 1997; ANTUNES, 1995; BOAVIDA, 1996; CAMPOS, 1996; FERNANDES et al., 1996; GIL, 1997; LOBO, 1996; NEVES, 1996). Dentre outros elementos identificados na pesquisa,

ele cita que a maioria dos(as) professores(as) não explicita seus critérios de avaliação junto aos(as) estudantes. Em nossa pesquisa realizada junto a cursos de graduação, se considerarmos apenas o exposto nos planos de ensino, tendemos a acreditar que a realidade não é muito diferente.

Luckesi (2008), ao falar sobre o uso autoritário da avaliação, afirma que algumas vezes o(a) professor(a) estabelece critérios de julgamento e os muda de modo arbitrário, a partir de determinados interesses. Ele argumenta que essa arbitrariedade, no que se refere ao aspecto do julgamento, pode ser exacerbada a níveis indescritíveis, devido, muitas vezes, à inexistência de instância pedagógica legal que possa coibir possíveis abusos. Acreditamos que o registro dos critérios de avaliação no plano de ensino, embora ele seja um documento flexível, é uma forma de diminuir o uso autoritário da avaliação e respaldar o(a) estudante quanto ao que foi acordado em relação à prática avaliativa.

Nesse sentido, para que haja transparência no processo avaliativo e para que este se dê em uma abordagem formativa, um elemento fundamental é a explicitação, de modo claro e objetivo, dos critérios a serem utilizados. Aliás, para que a avaliação ocorra numa abordagem formativa, de maneira democrática e estimulando a autonomia intelectual dos(as) estudantes, é importante que, sempre que possível, os critérios de avaliação sejam estabelecidos em conjunto, com a participação dos(as) estudantes de forma negociada.

Nesse ponto, nossa pesquisa está limitada. Pelos planos, não podemos verificar qual o nível de participação dos(as) estudantes. Pudemos aprofundar um pouco mais sobre essa questão apenas com uma amostra mais reduzida de professores(as) (um por curso), ao realizarmos com eles(as) as entrevistas reflexivas – falaremos mais adiante sobre os dados construídos nas entrevistas. De todo modo, passamos a explicitar a seguir as características dos critérios de avaliação encontrados nos planos de ensino.

No caso do curso Lygia Bojunga, na maioria das vezes os critérios estabelecidos são gerais, semelhantes ao exemplo a seguir:

Os critérios/parâmetros a serem observados durante o processo avaliativo serão: Objetividade (capacidade de discutir os objetivos a partir dos textos estudados e aulas dadas); Organização e clareza das ideias; Argumentos apresentados; Capacidade de análise e/ou síntese (PLANO DE ENSINO 3 DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

Algumas vezes, porém, aparecem de modo mais detalhado, especificando o conjunto de critérios para cada procedimento avaliativo, como no caso subsequente:

- Prova: Fundamentação teórica, coerência entre o enunciado da questão e a resposta e clareza das ideias expostas.
- Debate: Organização da exposição oral referente ao texto selecionado e clareza das ideias discutidas. Só receberão pontuação os alunos presentes na aula em que for realizado o debate.
- Trabalho: será avaliada a parte escrita, observados os mesmos critérios da prova e a parte oral obedecerá os mesmos critérios estabelecidos para os debates (PLANO DE ENSINO 3 DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

De modo geral, dentre os planos dos outros cursos, com algumas exceções, os critérios são apresentados de modo sintético, destacando elementos como “[...] a coerência na argumentação utilizada na resolução das questões e correta resposta para eles” (PLANO DE ENSINO 3 DO CURSO RACHEL DE QUEIROZ) ou “[...] participação, pontualidade, frequência nas aulas, e respostas dos questionários. [...] atenção, cuidado, limpeza e responsabilidade nos procedimentos, resultados obtidos” (PLANO DE ENSINO 15 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Todavia, em alguns planos identificamos equívocos no que tange aos critérios de avaliação. Um deles utiliza a palavra “critérios” para expressar o que definimos como “procedimentos avaliativos”:

Critérios de Avaliação

- Seminários;
- Trabalhos práticos;
- Avaliação do desempenho e participação nas aulas (presença e exercícios realizados) (PLANO DE ENSINO 15 DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Em outro caso, o(a) professor(a) especifica que:

Os critérios a serem considerados para a correção das provas serão:

1. Uma questão anulada ou não respondida vale 0 pontos.
2. Não serão valorizados erros de cálculo, desde que não comprometam o objetivo a testar. A cotação de cada questão é distribuída pelas diferentes etapas que conduzem a resposta.
3. O(A) discente deve indicar todos os cálculos que tiver que efetuar.
4. O(A) discente deve, quando solicitado(a), justificar o raciocínio efetuado.
5. Os discentes devem usar caneta esferográfica (de tinta azul ou preta) na resolução da prova (PLANO DE ENSINO 2 DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Nesse plano de ensino, chamou-nos a atenção o fato de o(a) professor(a) manifestar que, devido à natureza exata da disciplina, provas discursivas se apresentam como o modo mais adequado de avaliação. Além disso, ressaltamos a utilização do termo “critérios para a correção”, e não “para a avaliação”. Subentende-se a ideia de que a atividade avaliativa estará restrita à aplicação da prova e sua correção em dois momentos pré-determinados (conforme

informações do referido plano). Outro ponto relevante é a indicação de elementos como o tipo de recurso empregado na escrita (caneta esferográfica) como um “critério”. A nosso ver, trata-se muito mais de uma lista de orientações para a(o) estudante na resolução da prova que de critérios propriamente ditos, que possam esclarecer os elementos que serão levados em consideração no momento da correção.

Há, ainda, planos que demonstram a ênfase dada à dimensão cognitiva, mais especificamente aos conhecimentos que compõem o conteúdo da disciplina em questão, deixando de ressaltar outros aspectos, como aqueles relacionados ao uso da língua:

O critério de avaliação das provas se baseará no conteúdo ministrado das aulas dadas até uma data anterior a prova, verificando o conhecimento do aluno sobre as matérias da prova, bem como a capacidade de correlação com outras ciências já estudadas até aquele momento (PLANO DE ENSINO 16 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Outra ocorrência demonstra o uso da avaliação como instrumento de punição ou de recompensa, com prováveis consequências em termos de nota, ao estabelecer a participação como procedimento avaliativo e definir que o critério de avaliação da participação “[...] inclui aspectos positivos de participação efetiva e aspectos negativos (como conversas paralelas e outros)” (PLANO DE ENSINO 41 DO CURSO CARLOS DRUMMOND).

Por outro lado, um aspecto positivo que identificamos em alguns planos se refere à preocupação em criar mecanismos para que haja conhecimento prévio dos(as) estudantes acerca dos critérios de avaliação: “A avaliação será feita utilizando uma ficha (conhecida previamente) contendo os critérios, com suas respectivas pontuações” (PLANO DE ENSINO 16 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

4.4.3 Os procedimentos de avaliação propostos

Passemos à terceira categoria de análise, os procedimentos de avaliação. Primeiramente, achamos importante justificar a utilização do termo “procedimentos”, ao invés de “instrumentos” de avaliação. Para tanto, recorreremos às ideias de Fernandes (2008), que nos explica porque a expressão “instrumentos” é incoerente com a perspectiva da avaliação formativa. Segundo o autor:

Na verdade, a designação instrumento surge no século XIX, na sequência do movimento taylorista da gestão científica das escolas; ou seja, num contexto em que predominava uma forte racionalidade técnica, em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media

exactamente as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media *exactamente* o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media *exactamente* a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como *tarefa de avaliação*, *método de avaliação* ou mesmo *estratégia de avaliação* poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção de avaliação formativa alternativa que aqui se discutiu e definiu. [...] Julgo que se trata de uma questão epistemológica e de coerência que deve existir entre os conceitos, os seus significados e as expressões que utilizamos para os designar (FERNANDES, 2008, p. 365-366, grifos do autor).

Por outro lado, os autores brasileiros que tratam da avaliação em uma perspectiva formativa utilizam com mais frequência o termo “procedimento”. É o caso, por exemplo, de Freitas (2013), Luckesi (1995) e Villas Boas (2010, p. 25), segundo a qual:

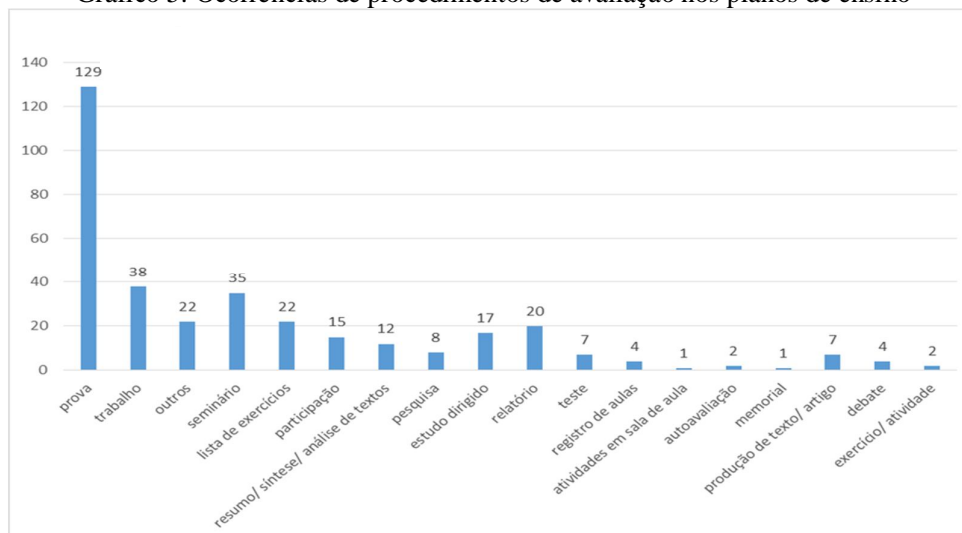
Procedimentos são os meios que nos permitem coletar informações para realizar a avaliação. Todos eles compõem o que chamamos de processo avaliativo. Não se pode dizer que uma prova isoladamente constitui a avaliação. Relatórios, questionários e outras atividades dos alunos também não são a avaliação. Tudo isso nos fornece meios para que se faça a avaliação. Cada procedimento cumpre objetivos próprios (VILLAS BOAS, 2010, p. 25).

Por esse motivo, optamos aqui por utilizar o termo “procedimento avaliativo”. Apresentamos anteriormente que um dos princípios orientadores da avaliação formativa é a diversificação ou triangulação dos procedimentos e o uso de atividades avaliativas mais elaboradas, que mobilizem um conjunto amplo de aprendizagens. Como não teremos acesso às atividades avaliativas propostas, nos restringiremos, nesse momento, a analisar a diversidade de procedimentos de avaliação, conforme as informações contidas nos planos.

O primeiro elemento que nos chamou atenção foi a predominância da utilização da prova, aliada ou não a outros procedimentos avaliativos, em todos os cursos. Em alguns casos observamos o uso dos termos “avaliação”, “avaliação escrita” ou “avaliação teórica” como procedimento, e acreditamos que também nesses casos os(as) professores(as) fazem referência à prova. Houve 12 ocorrências desse tipo no curso Clarice Lispector, cinco no curso Carlos Drummond, três no curso Augusto dos Anjos, uma no curso Machado de Assis e uma no curso Rachel de Queiroz. Apesar de não podermos confirmar essa suposição, caso ela seja verdadeira, demonstra o quanto parte dos(as) professores(as) está alienada à prova como procedimento de avaliação, a ponto de confundi-la com a própria avaliação. Também Mendes (2006, p. 120) relatou ter identificado em sua pesquisa que a prova era tão frequente entre os procedimentos de avaliação nos cursos de licenciatura da UFU que muitas vezes era utilizada como sinônimo de avaliação.

Primeiramente, vejamos no Gráfico 5 a quantidade de ocorrências de todos os procedimentos de avaliação encontrados nos planos de ensino dos cursos pesquisados.

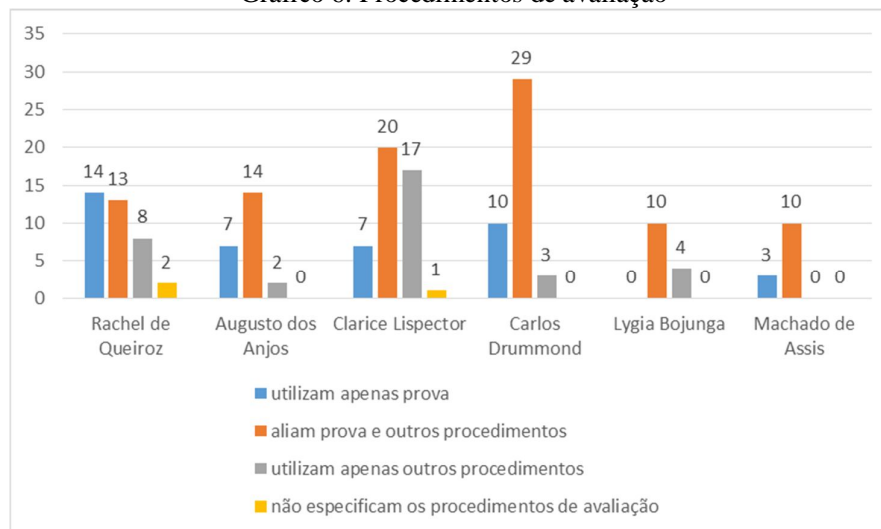
Gráfico 5. Ocorrências de procedimentos de avaliação nos planos de ensino



Fonte: Elaboração da autora.

A seguir observamos como é organizada a utilização desses procedimentos nos planos analisados de cada curso (Gráfico 6).

Gráfico 6. Procedimentos de avaliação



Fonte: Elaboração da autora.

Em uma quantidade significativa de planos, conforme os gráficos acima, os(as) professores(as) registraram a utilização apenas de prova. Em outros casos, a prova aparece

aliada a outros procedimentos avaliativos. Nesse sentido, retomamos, mais uma vez, Mendes (2006, p. 123) para considerarmos que:

Ao usar quase que exclusivamente a prova como forma de avaliar os estudantes, os professores realmente pecam de duas maneiras: primeiro porque, como aponta Moretto, as provas não são elaboradas com a “competência” devida; segundo, porque o uso de um único instrumento para avaliar todo um processo é, de fato, insuficiente no sentido de fornecer as informações de que o professor precisa para ajudar seu aluno a superar as dificuldades durante o processo de ensino e de aprendizagem.

Outro elemento que percebemos nos planos é a falta de integração dos procedimentos avaliativos com as atividades de ensino e aprendizagens na maior parte dos casos. Identificamos poucos planos que propunham procedimentos avaliativos que coincidiam com as atividades voltadas às aprendizagens, como diários reflexivos, registros de aula ou desenvolvimento de projetos.

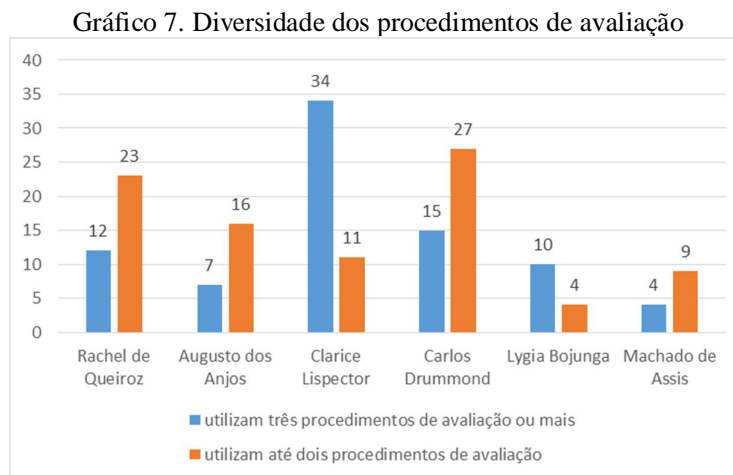
Além disso, como demonstraremos a seguir, ao falarmos sobre a distribuição das notas, pudemos observar também que a maioria das propostas avaliativas que incluem a prova e outros procedimentos enfatiza a prova, atribuindo-lhe a maior parcela dos pontos.

É interessante destacar também que, muitas vezes, é construído um clima de tensão em torno da aplicação da prova, o que pode desestabilizar emocionalmente o(a) estudante e impactar de modo negativo nos seus resultados. Verificamos, por exemplo, em dois cursos, Rachel de Queiroz e Machado de Assis, a informação de que poderá ser solicitada a apresentação do documento de identidade do(a) discente por ocasião das provas e exames. Não sabemos se as turmas dos componentes curriculares em questão são tão volumosas a ponto de o(a) professor(a) não conseguir reconhecer os(as) seus(as) alunos(as). De todo modo, acreditamos que esse tipo de prática pode prejudicar o ambiente para a realização da prova, que deve ser também um momento de aprendizagens, e não de tensão e de desconfiança.

Outro destaque pertinente é relativo a uma afirmação que encontramos em planos de três cursos (Rachel de Queiroz, Clarice Lispector e Machado de Assis), de que é proibido o uso de calculadoras e celulares durante as provas. Moretto (2010) comenta essa questão dizendo que o uso da calculadora é até recomendável. Afinal, se as instituições de ensino preparam o(a) estudante para a cidadania e o exercício profissional, no caso da universidade, é preciso considerar que, para um grande número de profissionais, o acesso à informação por meio de *tablets*, celulares, calculadoras etc. não é apenas um recurso disponível, mas condição indispensável à realização do seu trabalho. Por isso, saber consultar o que for necessário para

a resolução de situações complexas é uma das competências que precisa desenvolver. De fato, é importante que as atividades propostas tenham significado e não constituam apenas operações realizadas a partir da memorização e de abstrações.

Quanto à diversidade de procedimentos, como se pode perceber no Gráfico 7, com exceção dos cursos Clarice Lispector e Lygia Bojunga, ambos licenciatura, o que se verifica geralmente é uma diversidade pequena dos procedimentos de avaliação:



Fonte: Elaboração da autora.

Ressaltamos aqui, mais uma vez, a limitação da nossa análise em relação aos procedimentos, já que, como dissemos anteriormente, não pudemos analisar a complexidade das atividades propostas, tendo em vista que não tivemos acesso a elas. Por outro lado, alguns procedimentos de avaliação propostos nos planos nos chamaram a atenção. Sobre elas, passaremos a discorrer a seguir.

Nos cursos Clarice Lispector e Carlos Drummond, alguns planos apresentaram, como um dos procedimentos avaliativos, o teste de memória. Em um dos planos em que tal elemento aparece, a professora explica que “[...] serão realizados imediatamente ao final de algumas aulas e abordarão uma questão sobre o tema exposto no dia” (PLANO 41 DO CURSO CARLOS DRUMMOND). A nosso ver, esse tipo de proposta está relacionado a uma concepção de aprendizagem que a entende como mera memorização de conteúdo. A avaliação formativa, conforme defendemos, só será possível a partir de outro entendimento acerca das aprendizagens, baseado em princípios decorrentes do construtivismo, da psicologia social, das teorias socioculturais e sociocognitivistas. Aliás, lembramos que, segundo Fernandes (2009), uma das razões para que haja mudança nas práticas avaliativas, em busca de uma perspectiva formativa, é justamente o desenvolvimento das teorias de aprendizagens. Para ele, antes de

tudo é preciso compreender que a organização e o desenvolvimento da avaliação se relacionam às concepções de aprendizagens.

Por muito tempo, a concepção *behaviorista* de aprendizagem foi preponderante. Por isso, ainda hoje é possível perceber sua influência nas práticas educativas. Segundo essa teoria, as aprendizagens consistem no acúmulo de associações estímulo-resposta, e o conhecimento complexo é constituído pela soma de conhecimentos simples. Nesse sentido, conceitos, ideias ou teorias são decompostos, e o objetivo do trabalho educativo é levar os(as) estudantes ao domínio desses elementos constituintes, que ocorreria de modo sequencial e hierárquico. Portanto, perdeu-se a relação do conjunto e das relações entre os diferentes conceitos, o que implica em uma visão limitada do currículo.

Com o surgimento do cognitivismo, a teoria *behaviorista* passa a ser contestada, pois pesquisas começaram a demonstrar que as aprendizagens, ao contrário do que se acreditava, não são um processo linear e ocorrem por meio de padrões irregulares. Além disso, foi possível perceber que as formas e os ritmos de aprendizagens são variados; assim, as aprendizagens significativas são aquelas reflexivas, construídas ativamente pelo(a) estudante e autorreguladas – conhecer, segundo essa nova visão, significa interpretar e relacionar. Nesses termos, as competências metacognitivas e socioafetivas ganham importância, sendo identificado que, para o desenvolvimento da capacidade de resolver problemas, é preciso integrar, relacionar e mobilizar conhecimentos.

Com base em Shepard (2000; 2001), o autor fala de um paradigma emergente no que se refere à teoria das aprendizagens, que reúne contribuições cognitivistas, construtivistas e das aprendizagens situadas. Segundo essa nova concepção, as aprendizagens são um processo social, apoiado pelas interações sociais, um processo ativo de construção mental, de atribuição de significados, em que a metacognição, o autocontrole e a autorregulação são essenciais. Dessa forma, a avaliação deve abranger processos complexos do pensamento e motivar o(a) estudante na resolução de problemas. Para tanto, terá de se basear em atividades mais abertas e variadas, na diversificação de procedimentos, informando sempre ao(à) discente o que é preciso saber e ser capaz de fazer. É preciso também que ele(a) participe da análise da informação avaliativa.

Vale ressaltar que, no curso Augusto dos Anjos, dois planos, ambos do mesmo professor, nos chamaram a atenção por apresentarem como procedimento a autoavaliação e a tradução de textos relacionados ao conteúdo do componente curricular da língua inglesa para a língua portuguesa. No tocante à autoavaliação, em um dos casos o professor chegou a lhe atribuir 30% da nota do semestre. Villas Boas (2009) explica que a autoavaliação não deve

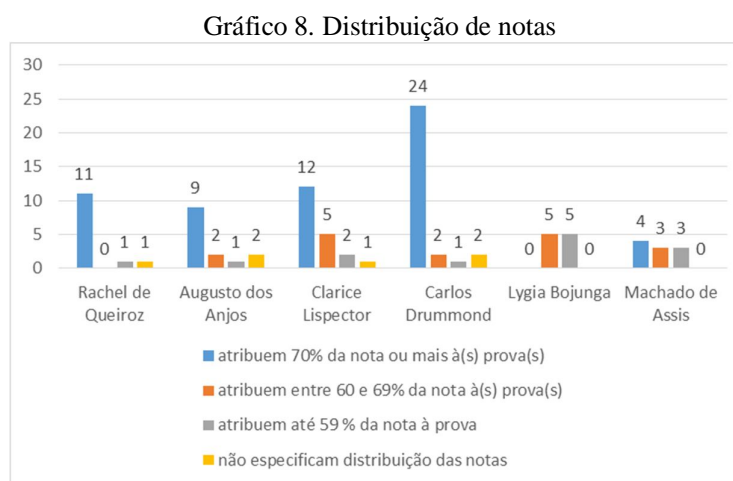
visar que o(a) próprio(a) estudante atribua sua nota. Ao invés disso, tem como intuito promover a reflexão do(a) discente acerca de suas aprendizagens, desenvolvendo nele(a) a capacidade de registrar suas percepções sobre suas próprias aprendizagens e auxiliando-o(a) a identificar o próximo passo. Não temos subsídio suficiente para dizer se essa reflexão foi estimulada ou não, mas, de todo modo, achamos importante destacar tal aspecto.

O outro procedimento avaliativo proposto pelo professor – a tradução de textos do inglês para a língua portuguesa – não nos teria chamado a atenção, não fosse a natureza do curso e dos componentes curriculares. Um deles possui a seguinte ementa: “Síntese e Propriedades de Polímeros”; e seu objetivo é: “[...] ao final da disciplina o(a) estudante será capaz de conhecer os conceitos fundamentais envolvidos na química de polímeros” (PLANO 23 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS). Já a ementa do outro componente é: “O núcleo atômico; Desintegração radioativa; Radioatividade natural e as leis da transformação radioativa; Reações nucleares; Reatores Nucleares; Radioproteção; Aplicações da Ciência Nuclear na Química, Biologia, Agricultura, Medicina, Indústria, etc.”; e seu objetivo: “Proporcionar ao aluno conhecimentos básicos dos fenômenos que envolvem o núcleo atômico bem como das aplicações das radiações e radioisótopos nos diferentes ramos da Ciência” (PLANO 10 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Destacamos que, no caso do primeiro componente curricular descrito, à tradução de textos relacionados ao conteúdo da disciplina se chegou a atribuir 70% da sua nota. Para nós, esse procedimento de avaliação é inadequado para acompanhar o desenvolvimento dos conhecimentos propostos, e acreditamos que a simples tradução de textos não conseguirá abarcar toda a complexidade da disciplina. Além disso, é preciso ressaltar que, ao se utilizar a tradução de textos como procedimento avaliativo, parte-se do pressuposto que o(a) estudante tem proficiência suficiente no idioma inglês, o que não é necessariamente verdadeiro. Apesar de ser desejável que o(a) discente de nível superior tenha domínio de pelo menos uma língua estrangeira, isso nem sempre acontece, e, quando domina um idioma, nem sempre ele é o inglês. Lembramos, inclusive, que nos processos seletivos promovidos pela Instituição para o ingresso nos cursos de graduação, o(a) candidato(a) escolhe uma língua estrangeira que comporá o conteúdo da sua prova, sendo que ele(a) possui três opções: inglês, francês ou espanhol, e, se o ingresso ocorre pelo Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), ele(a) também pode optar por outra língua estrangeira que não o inglês. Dessa maneira, entendemos que, além de não estar adequado ao objetivo do componente curricular, o procedimento de avaliação proposto ainda promove a exclusão dos(as) educandos(as) que não têm domínio suficiente no idioma supracitado.

4.4.4 A nota como medida

No que se refere à quarta categoria de análise – a nota, como adiantamos anteriormente –, o que se destaca, mais uma vez, é a ênfase na prova, na maioria das vezes em que ela aparece junto a outros procedimentos avaliativos. Apresentamos a seguir o Gráfico 8, que nos permite verificar como isso se dá em cada curso:



Fonte: Elaboração da autora.

Essa ênfase dada à prova suscita uma preocupação quanto à possibilidade de distorções no processo avaliativo provocadas pela sua qualidade como instrumento de coleta de dados. Luckesi (2014) explica que um instrumento de coleta de dados, acerca do desempenho do(a) educando(a) em suas aprendizagens, precisa ser elaborado com o mínimo de rigor metodológico. Isso significa dizer que deve possuir características como sistematicidade, linguagem compreensível, precisão e compatibilidade entre o ensinado e o aprendido; caso contrário, não será capaz de demonstrar as aprendizagens dos(as) estudantes. Sendo assim, ter consciência das possíveis fragilidades no processo de elaboração da prova implica conscientizar-se de que as notas escolares, ao se assentarem sobre os dados coletados por meio dela, são enganosas, dado que sua base “material” pode não possuir a consistência necessária.

Além disso, identificamos que cinco planos do curso Rachel de Queiroz e dois do curso Augusto dos Anjos, ambos da área de ciências exatas, utilizam média aritmética para o cálculo da nota. Sobre essa questão, Luckesi (2008) explica que, para se empregar corretamente a avaliação no processo de ensino e de aprendizagens no contexto escolar,

importa estabelecer um padrão mínimo de conhecimentos, habilidades e hábitos que o(a) educando(a) deverá adquirir, e não uma média mínima de notas, como ocorre muitas vezes na prática escolar – aliás, para ele o ideal seria, de fato, a inexistência do sistema de notas. A aprovação ou reprovação do educando dar-se-ia pelas efetivas aprendizagens dos conhecimentos mínimos, com o consequente desenvolvimento de habilidades, hábitos e convicções. Para isso, o(a) professor(a) teria de planejar o que é o mínimo necessário e trabalhar com os(as) estudantes para que todos(as) atingissem esse mínimo. Então, a avaliação seria um mecanismo subsidiário pelo qual o(a) docente detectaria os níveis de aprendizagens atingidos pelos(as) educandos(as) e trabalharia para que atinjam a qualidade ideal mínima necessária – só se passaria para um conteúdo novo quando os(as) estudantes tivessem atingido esse patamar mínimo.

Porém, ao invés disso, o que temos visto é a avaliação expressa em dados quantitativos, por meio da nota, para descrever um processo que é essencialmente qualitativo (as aprendizagens), como se os conhecimentos, as competências, as habilidades e as atitudes pudessem ser rigorosamente medidos a partir de um instrumento neutro. Nesse sentido, apesar de supostamente expressar a qualidade das aprendizagens, a nota acaba sendo utilizada e operada como se constituísse uma quantidade:

Como um fantasma, a nota opera por si, independente da qualidade que representa, ou seja, as notas escolares permitem proceder a operações aritméticas como se fossem quantidades numéricas. Hipostasiadas, [...] elas permitem “fazer processar matematicamente médias simples”, como também “médias ponderadas”, sem nenhuma referência à realidade à qual deveriam estar vinculadas (LUCKESI, 2014, p. 89).

Encontramos, por exemplo, em dois cursos (Rachel de Queiroz e Machado de Assis) a informação de que a nota da prova substitutiva substitui a nota anterior, mesmo que isso resulte em uma nota final ainda menor. Ora, partindo do pressuposto de que é o mesmo conteúdo que está sendo avaliado e considerando que a nota deve expressar o desempenho do(a) estudante em relação aos objetivos traçados, não se pode dizer que, decorrido algum tempo, ele regrediu no alcance desses objetivos. Sendo assim, sua nota em avaliação posterior foi menor porque os critérios de avaliação não estão claros o suficiente ou porque o nível de domínio dos conhecimentos exigidos foi alterado.

Esse ponto nos remete ao tratamento dos casos de estudantes com baixo rendimento. Um dos procedimentos mais comuns que pudemos verificar nos planos de ensino analisados é a aplicação de provas substitutivas. Entretanto, alguns(mas) professores(as) dos cursos Clarice Lispector, Carlos Drummond e Machado de Assis registram em seus planos que “[...] não

haverá prova substitutiva para fins de reposição de nota insuficiente” (PLANO 39 DO CURSO CLARICE LISPECTOR; PLANO 35 DO CURSO CARLOS DRUMMOND; PLANO 06 DO CURSO MACHADO DE ASSIS), além de não indicarem outro mecanismo para a promoção das aprendizagens dos(as) discentes que apresentaram resultados insuficientes nas primeiras avaliações, o que contraria inclusive disposições da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no art. 13, inciso IV, que estabelece a utilização de procedimentos de recuperação para os(as) educandos(as) de menor rendimento como uma das incumbências do(a) docente. Por outro lado, há professores dos cursos Lygia Bojunga e Machado de Assis que propõem, ao invés da prova substitutiva, dispositivos como reelaboração de produções escritas, listas de exercícios adicionais, trabalhos, seminários, estudos dirigidos, monitorias e até mesmo aulas extras.

Há, ainda, outros casos em que a nota pode ser utilizada para punir a estudante por algum motivo, a exemplo do atraso na entrega de trabalho (identificamos afirmações desse tipo em planos dos cursos Clarice Lispector, Carlos Drummond e Machado de Assis). No primeiro, um dos planos especificava que: “Os trabalhos valerão 5% a menos por dia de atraso” (PLANO 10 DO CURSO CLARICE LISPECTOR); no segundo, um dos planos dizia que: “Cada semana de atraso será descontado 10% da nota” (PLANO 8 DO CURSO CARLOS DRUMMOND); e no terceiro, um dos planos especificava que: “Se houver atraso de 1 dia na entrega haverá desconto de 20% na nota deste item. Se o atraso for de 2 dias haverá desconto de 40% na nota deste item. Se o atraso for maior de 2 dias, o relatório não será mais aceito” (PLANO 13 DO CURSO MACHADO DE ASSIS). Compreendemos que duas atitudes a serem desenvolvidas pelo(a) estudante são a responsabilidade e o compromisso no cumprimento dos prazos, mas é preciso questionar até que ponto é válido utilizar a nota como um modo de punir o(a) discente não cumpre o prazo. Não seria isso distorcer a função da nota?

Observamos também que, em dois cursos (Augusto dos Anjos e Carlos Drummond), alguns planos propunham que “[...] caso o aluno obtenha média após realização de prova substitutiva será aprovado com 60 pontos” (PLANO 28 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS; PLANO 4 DO CURSO CARLOS DRUMMOND) ou que “[...] a nota final dos alunos que fizerem a prova substitutiva será no máximo a menor nota obtida pelos alunos aprovados sem a prova substitutiva” (PLANO 5 DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS). Tais ocorrências demonstram que às vezes a nota final do(a) estudante e o alcance da média necessária ganham mais importância que as próprias aprendizagens. Além disso, tais propostas expressam desrespeito ao fato de que cada um tem um ritmo diferente para

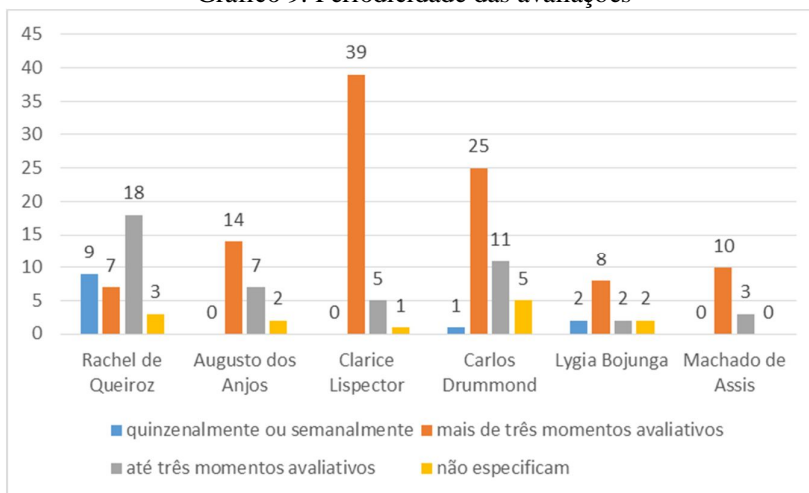
aprender. Ao que parece, o(a) discente que não aprende logo na primeira oportunidade não pode ser considerado tão bom quanto os(as) outros(as), mesmo que ele(a) prove que aprendeu.

Ainda sobre a questão da nota identificamos, também em três cursos (Augusto dos Anjos, o Clarice Lispector e Carlos Drummond), planos que informavam que a divulgação das notas das avaliações seria feita por meio de quadros de avisos ou murais nos corredores do prédio onde funciona o curso. Além da impessoalidade que marca esse tipo de prática, ela contraria um dos princípios fundamentais da avaliação formativa, que é a realização do *feedback* ao(à) estudante em relação ao seu desempenho. Se o(a) professor(a), mesmo quando trabalha em um curso presencial, sequer comunica pessoalmente o(a) discente acerca dos resultados da avaliação das suas aprendizagens, já que os disponibiliza em um mural, é muito provável que não converse com ele(a) sobre o significado desses resultados e nem o(a) oriente a partir deles. Aliás, um docente do curso Carlos Drummond chegou a registrar em seu plano que as resoluções das listas de exercícios solicitadas por ele não seriam devolvidas aos(às) educandos(as), o que fere as Normas de Graduação da Universidade no art. 173, *in verbis*: “Vencidos os prazos estipulados para pedidos de revisão, o docente deverá devolver aos discentes todas as provas e outros tipos de avaliações do componente curricular”.

4.4.5 A periodicidade das avaliações

A última categoria de análise foi a periodicidade das avaliações. Em geral, identificamos que a avaliação nos planos analisados se caracterizou muito mais por momentos pontuais, até mesmo pela ênfase dada à prova. Os dados levantados dentro dessa categoria estão sintetizados no Gráfico 9:

Gráfico 9. Periodicidade das avaliações



Fonte: Elaboração da autora.

Com exceção do curso Rachel de Queiroz, pode-se perceber que predominam os casos em que a avaliação ocorre em mais de três momentos ao longo do semestre. Todavia, ainda assim, ela acontece, na maioria das vezes, em momentos pontuais, considerando a natureza dos procedimentos mais comumente utilizados. Destacamos, também, que o curso Lygia Bojunga é anual; sendo assim, mesmo que sejam poucos os casos em que o(a) professor(a) propõe até três momentos avaliativos, já que houve apenas duas ocorrências, é preciso destacar que os componentes são ministrados durante um ano letivo, para nós um período relativamente longo.

4.4.6 Os planos de ensino e a avaliação formativa

Como se pode observar, nos projetos político-pedagógicos dos cursos encontramos elementos de aproximação entre a compreensão do processo avaliativo manifestada e a avaliação formativa, apesar de termos indicado algumas divergências. Todavia, nos planos de ensino os indícios apontam para a realização de uma avaliação classificatória e excludente, restrita à mera verificação das aprendizagens.

De antemão, pode-se dizer que há uma incoerência entre as definições estabelecidas no planejamento coletivo, consubstanciado por meio dos projetos político-pedagógicos, e o planejamento individual proposto pelos(as) professores(as); é como se um estivesse alheio ao outro. Reconhecemos que, para uma visão mais completa da situação real, seria recomendável a observação das aulas dos(as) docentes em sua materialização. Entretanto, considerando as limitações do tempo para a pesquisa de mestrado, isso não foi possível. Assim, para que

pudéssemos saber um pouco melhor sobre a compreensão dos(as) professores(as) acerca da avaliação formativa, decidimos realizar entrevistas reflexivas com aqueles cuja proposta avaliativa estivesse baseada em procedimentos mais diversificados e utilizados com maior periodicidade. Sobre essas entrevistas, falaremos a seguir.

CAPÍTULO 5 – PARA QUÊ SERVE A AVALIAÇÃO? COM A PALAVRA, OS(AS) PROFESSORES(AS)

As ideias claras e precisas costumam ser as mais perigosas, porque ninguém ousa substituí-las.

(André Gide)

Como já explicitamos no capítulo anterior, identificamos, dentre os projetos político-pedagógicos dos cursos de graduação da UFU com sede em Uberlândia, 24 que mencionavam a avaliação formativa dentro de suas “Diretrizes gerais para a avaliação da aprendizagem e do curso” – item obrigatório a todos os PPCs, conforme normatização estabelecida pelo Conselho de Graduação da Universidade. A partir disso, nossa investigação se propôs a verificar como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nesses cursos e em que medida ela constitui nesse contexto, avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico.

Nosso estudo foi constituído de três fases. Na primeira, buscamos analisar o texto dos PPCs, a fim de desvelar as concepções expressas de avaliação formativa e suas bases teóricas. Depois disso, conforme já descrevemos, selecionamos seis cursos, dois de cada grande área (ciências exatas, humanas e biomédicas), sendo um bacharelado e uma licenciatura (articulada ou não ao bacharelado) para os passos seguintes. Analisamos, então, os planos de ensino dos componentes ministrados no primeiro semestre letivo de 2014 nesses seis cursos. Na terceira etapa, selecionamos, por meio dos planos de ensino, seis professores(as), um(a) de cada curso. Buscamos identificar aquele(a) que tivesse procedimentos mais diversificados e utilizados com maior periodicidade. Com esses(as) docentes realizamos entrevistas reflexivas, semiestruturadas, a fim de conhecermos melhor sua compreensão acerca do processo avaliativo e do modo como o conduzem.

O termo “entrevista reflexiva” está sendo utilizado de acordo com os conceitos apresentados por Szymanski (2004). Com base em sua experiência como orientadora de pesquisas qualitativas, a autora delinea modos de proceder e aspectos que devem ser considerados ao empregar a entrevista como procedimento para a construção de dados voltados à pesquisa. Primeiramente, ela aponta a necessidade de ressaltar as condições psicossociais que envolvem uma situação de interação face a face, como é o caso da entrevista. Isso significa que devem ser observados elementos como as percepções e expectativas que cada sujeito [tanto entrevistador(a) como entrevistado(a)] tem de si e do

outro nessa situação de interação, bem como seus sentimentos, preconceitos e interpretações. Além disso, ela diz que é primordial refletir que, de maneira geral, existe uma relação de poder desigual entre entrevistado(a) e entrevistador(a); por isso, cabe ao(à) entrevistador(a) buscar uma condição de horizontalidade ou igualdade de poder na relação para que a investigação possa ocorrer de maneira mais eficiente. Esse aspecto é importante para que haja confiança por parte do(a) entrevistado(a) para se expressar de maneira mais honesta possível e, dessa forma, contribuir para que os resultados da pesquisa sejam uma interpretação mais próxima da realidade.

Outro aspecto relevante, ainda de acordo com a autora, refere-se ao processo de construção de significado da narrativa. Ele é construído por meio da interação e deve ter como característica a reflexividade; isso significa que o(a) entrevistador(a) deve refletir sobre a fala do(a) entrevistado(a) e demonstrar como a compreendeu para que ele(a) possa confirmar ou discordar, reformulando suas ideias. A reflexividade durante a realização da entrevista permite que o(a) entrevistado(a) possa pensar sobre suas falas, contribuindo com o(a) pesquisador(a) na reflexão sobre o tema a ser investigado. Cumpre destacar que isso é importante até mesmo para a construção de uma relação horizontal entre os(as) protagonistas da entrevista.

É importante esclarecer que a entrevista reflexiva foi escolhida como procedimento de construção de dados por parecer mais adequada à análise dos processos de avaliação das aprendizagens. A narrativa dos(as) professores(as) é fonte e procedimento adequado para permitir uma participação consciente dos(as) docentes que contribuirão com essa investigação, podendo suscitar neles(as) a reflexão sobre a temática da pesquisa e, conseqüentemente, sobre suas próprias práticas, o que se converterá em benefício para eles(as).

A seguir, apresentaremos uma breve caracterização dos sujeitos e destacaremos os principais temas que surgiram nas entrevistas, dentre aqueles que são relevantes, conforme o objetivo desta pesquisa.

5.1 Caracterização dos sujeitos

Participaram dessa última etapa da pesquisa uma professora e cinco professores. A docente do curso Lygia Bojunga e os professores dos cursos Rachel de Queiroz e Clarice Lispector são licenciados em suas áreas e possuem pós-graduação em Educação (mestrado e doutorado, com exceção do professor do curso Rachel de Queiroz, que possui apenas

mestrado). O professor do curso Augusto dos Anjos é licenciado, mas possui pós-graduação (mestrado e doutorado) em sua área específica de atuação. Quanto aos professores dos cursos Machado de Assis e Carlos Drummond, estes são bacharéis, também com mestrado e doutorado em suas áreas específicas de atuação.

Em relação ao ingresso na carreira de magistério superior, apenas o professor do curso Carlos Drummond manifestou ter tido esse objetivo desde o início de sua vida acadêmica, na graduação. Para os(as) demais, as oportunidades surgiram ao longo da trajetória profissional. Especificamente no caso do professor do curso Augusto dos Anjos, ele explica que o pesquisador de sua área no Brasil não tem muita escolha quanto à carreira – em geral, irá trabalhar em uma universidade.

Achamos relevante destacar também que a professora e os professores dos cursos de licenciatura foram docentes na educação básica e possuem mais de 10 anos de experiência no ensino superior. Os outros professores dos cursos de bacharelado possuem entre seis e 12 anos de experiência como docentes nesse nível de ensino.

5.2 As bases da concepção de avaliação: a compreensão da educação e a função social da universidade

Começaremos por falar dos elementos surgidos nas entrevistas que dão indícios do modo como os(as) professores(as) compreendem a educação e o papel social da universidade. Isso porque acreditamos que tais entendimentos constituem a base de suas concepções de avaliação; ou seja, possuem uma estreita relação.

Conforme Luckesi (2005), há três grupos de entendimento do sentido da educação na sociedade que podem ser expressos, respectivamente, por estes conceitos: educação como redenção; educação como reprodução; e educação como meio de transformação da sociedade. Segundo o autor, essas são as três tendências filosófico-políticas que se constituíram ao longo da prática educacional. Filosóficas, porque compreendem o seu sentido; e políticas, pelo fato de constituírem um direcionamento para sua ação.

A primeira das tendências – a redentora – concebe a sociedade como um conjunto de seres humanos que vivem num todo orgânico e harmonioso, com desvios de grupos e pessoas que ficam à margem dessa totalidade. Nesse contexto, a educação seria uma instância social voltada para a formação da personalidade dos seres humanos, o desenvolvimento de suas habilidades e a veiculação dos valores éticos necessários à convivência social – nada mais teria a se fazer, além de integrar harmonicamente as pessoas ao todo social já existente. Ao

invés de receber as interferências da sociedade, é a educação que interfere nela e, quase que de forma absoluta, nos destinos do todo social, curando-o de suas mazelas; esse é um modo otimista e ingênuo de compreender a relação entre educação e sociedade. Tal tendência também é chamada de “teoria não crítica da educação”, devido ao fato de não levar em conta o contexto em que ocorre.

Enquanto isso, a segunda tendência de interpretação do papel da educação na sociedade, em contraposição à anterior, aborda a educação como uma instância dentro da sociedade e exclusivamente a seu serviço. Não a redime de suas mazelas, mas a reproduz no seu modelo vigente, perpetuando-a. Sendo assim, seria uma visão crítico-reprodutivista ou, ainda, pessimista da educação, já que o poder dominante é considerado tão forte na sociedade, que não há possibilidade nenhuma para a escola trabalhar pela sua transformação.

A terceira tendência tenciona compreender a educação como mediação de um projeto social. Ou seja, por si, ela nem redime nem reproduz a sociedade, mas serve de meio, ao lado de outros, para realizar um projeto de sociedade, o qual pode ser conservador ou transformador. Desse modo, tal tendência pode ser chamada de “crítica” tanto ao não ceder ao ilusório otimismo, quanto ao interpretar a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais, com possibilidades de agir estrategicamente. Consideramos que o debate sobre a avaliação formativa só faz sentido no âmbito de uma concepção crítica de educação, disposta a contribuir para a realização de um projeto democrático de sociedade e, por conseguinte, transformador.

Se tomarmos como parâmetro esses três grupos delineados por Luckesi (2005), podemos dizer que os(as) professores(as) dos três cursos de licenciatura (Rachel de Queiroz, Lygia Bojunga e Clarice Lispector) e o docente do curso Carlos Drummond demonstraram aproximar-se mais de uma visão crítica da educação, segundo a qual sua finalidade seria a construção de uma sociedade democrática. Para isso, o trabalho educativo não poderia estar descolado de sua dimensão humana, voltando-se para o desenvolvimento de cada pessoa.

Para o professor do curso Rachel de Queiroz, a educação é essencial para todos(as), em todos os níveis, por promover mudanças nas condições materiais de vida do(a) estudante. Além disso, ela constitui, para o referido docente, oportunidade de construção das bases cognitivas que permitem uma compreensão teórica mais ampla do mundo e da realidade, o que constitui uma realização pessoal, independente dos desdobramentos financeiros da aquisição desse conhecimento. Nesse sentido, muito mais importante que cumprir as regras e normas das instituições de ensino é o esforço do(a) professor(a) em auxiliar o(a) educando(a) em seu desenvolvimento.

O professor do curso Clarice Lispector também destaca a relevância da dimensão humana da educação, ao dizer:

Então, não é só saber o conteúdo. Nós temos também que ter uma perspectiva sociológica muito aguçada, uma sensibilidade humana muito grande. [...] Eu não acredito muito numa perspectiva de avaliação formativa, contínua, progressiva, sem um legítimo interesse dos professores pelo destino dos alunos (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Quando fala do interesse pelo destino dos(as) estudantes, explica que no desenvolvimento do trabalho educativo importa auxiliar na construção de aprendizagens significativas considerando o contexto vivido pelos(as) estudantes e o perfil de profissionais que se quer formar. Importa, ainda, criar um ambiente amoroso e acolhedor que seja favorável à construção dessas aprendizagens.

Além disso, o professor do curso Carlos Drummond afirma refletir constantemente sobre suas escolhas na organização do seu trabalho pedagógico, por considerar que ensinar é um ato político.²¹ Sendo assim, compreende que sua visão de mundo e seu posicionamento político serão decisivos na tomada de decisões acerca do trabalho educativo.

Já o professor do curso Machado de Assis ressalta que, para ele, o trabalho educativo deveria estar voltado a outros aspectos além do cognitivo, tornando-se mais amplo. Considera que deveria se preocupar com a construção de comportamentos e atitudes, com as questões éticas e de organização. Mas, segundo ele, predomina “[...] uma cultura da impunidade e da tolerância excessiva, de ficar infantilizando o(a) estudante, falando que ele não é responsável pelas coisas”, com a qual não concorda. E complementa:

Eu sou contra a infantilização do aluno. Já que é quase um adulto, ele tem de tomar suas decisões sozinho. Se ele “quebrar a cara”, azar o dele. Isso também faz parte da aprendizagem. Eu não cobro ficha de leitura. Disponibilizo a apostila e a bibliografia, que está disponível na biblioteca em quantidade necessária. Não vou cobrar ficha de leitura, mas quando chegar a prova, vou pedir o conceito. Se ele leu ou não, entendeu ou não, o problema é dele (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

O professor do curso Augusto dos Anjos também defende que o(a) estudante deveria ser mais “autônomo(a)”. Mas, para isso, também propugna, a nosso ver, uma visão reduzida ou distorcida do papel do(a) docente:

Eu acho que o papel mais importante do professor é elucidar o que está nos livros. Algo que já escutei e digo é que minha aula será sempre pior do que a do livro, pois o autor pode escrever e detalhar o quanto ele quiser. [...] Mas o

²¹ Na entrevista, o professor faz alusão à obra *Pedagogia da autonomia*, de Paulo Freire.

aluno não entende isso. O ideal seria ele pegar bons livros, estudar e tirar dúvidas com o professor e com o monitor, e ter uma aula por semana, ou seja, uma mudança cultural na universidade e mais autonomia para o aluno. Essa é uma vertente que vem ocorrendo na Universidade Aberta do Brasil (UAB). Foco é no aluno, e o professor só tira dúvidas. Mas a tradição brasileira é outra. [...] Talvez haja um futuro tecnológico para a educação. É um dos caminhos que nos aguarda (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Para nós, as duas falas destacadas estão mais próximas de uma postura de abandono do(a) estudante que de uma tentativa de estimular a construção de sua autonomia. Pitano e Ghiggi (2009) explicam que:

Originalmente, o termo autonomia – *autós* – significa por si próprio ou de si mesmo. É a capacidade que alguém adquire de governar a si mesmo; direito ou faculdade de se reger (uma ação) por leis próprias; liberdade ou independência moral ou intelectual; propriedade pela qual os seres humanos pretendem poder escolher as leis que regem sua conduta (PITANO; GHIGGI, 2009, p. 83).

Como explicitado na definição acima, trata-se de uma capacidade que se adquire ou que se constrói. Para desenvolver melhor essa ideia, demonstrando o papel do(a) professor(a) nesse processo de construção da autonomia, os autores recorrem a Freire (1997). Este autor defende a seguinte ideia:

Se trabalho com crianças, devo estar atento à difícil passagem ou caminhada da heteronomia para a autonomia, atento à responsabilidade de minha presença que tanto pode ser auxiliadora como pode virar perturbadora da busca inquieta dos educandos; se trabalho com jovens ou adultos, não menos atento devo estar com relação a que o meu trabalho possa significar como estímulo ou não à ruptura necessária com algo defeituosamente assentado e à espera de superação (FREIRE, 1997, p. 78).

Dessa forma, a ação formadora do(a) professor(a) é imprescindível para auxiliar o(a) estudante em suas aprendizagens e contribuir com sua conscientização, isto é, com a formação da sua consciência crítica, que constitui uma busca despertada pela curiosidade epistemológica, de compreensão do mundo e da realidade. Por isso, não acreditamos que “ser autônomo” implique em “fazer sozinho” ou com o mínimo auxílio possível. Caso contrário, ao defender a autonomia estaríamos defendendo também o individualismo. Nesses termos, a concepção de autonomia:

[...] vincula-se à independência *cooperativa* que os sujeitos envolvidos, ‘problematizados pela autoridade legítima’, são capazes de realizar, ou seja, vincula-se à capacidade que as pessoas adquirem de, conscientemente, assumirem *posições de solidariedade e de construção coletiva de projetos que atendam a objetivos comuns*, desde as elaborações singulares possíveis.

[...] Por isso que a autoridade em Freire é ‘uma presença formadora’, na perspectiva da construção da autonomia crítica e capaz de assumir posições independentes e solidárias, ao mesmo tempo, na busca desperta da liberdade (PITANO; GHIGGI, 2009, p. 82-83, grifos nossos).

Além disso, a construção da autonomia é um processo permanente, pois ela “[...] vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas. [...] Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos 25 anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não” (FREIRE, 1997, p. 120). Sendo assim, achamos que o(a) professor(a) não deve supor que, por se tratar de um adulto, o(a) estudante universitário(a) precisa aprender sozinho(a) ou somente com os textos indicados e, desse modo, deixá-lo(a) à própria sorte no trabalho para aquisição das aprendizagens propostas, restringindo-se à função de esclarecer as dúvidas quando (e se) elas ocorrerem a partir da leitura de “bons livros”. Não acreditamos também que o(a) educando(a) deva tomar sozinho(a), sem nenhum auxílio, as decisões pertinentes ao trabalho educativo e às suas aprendizagens, pois isso seria negar a importância do(a) docente.

A autonomia é, para Freire (1997), um processo dialético de construção da subjetividade individual, que depende das relações interpessoais estabelecidas. Sendo assim, é na relação com outras pessoas, inclusive com o(a) professor(a), que o(a) estudante constrói sua autonomia a partir de um equilíbrio a ser estabelecido entre a liberdade e a autoridade. Nesse sentido, a construção da autonomia deve “[...] estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitosas da liberdade” (FREIRE, 1997, p. 121).

Portanto, prezar pela autonomia do(a) estudante não pode significar para o(a) professor(a) abster-se de participar ou reduzir sua participação no trabalho educativo. A construção da autonomia do(a) discente deve sim ser promovida, pois é fundamental para o exercício pleno de sua cidadania, mas se trata de um processo gradual, que só poderá ocorrer com a contribuição do(a) professor(a) que, por sua vez, precisa conduzir, em parceria com o(a) educando(a), todo o trabalho educativo.

Outro ponto que nos chamou a atenção na fala desses professores foi a crença demonstrada em certo determinismo quanto ao desempenho dos(as) estudantes, em função de suas “vocações” e “aptidões”. O professor do curso Machado de Assis afirma:

A minha forma de trabalho é com aquelas pessoas que têm interesse. Eu também não faço, como às vezes os pedagogos falam, o desafio pedagógico, que é pegar uma pessoa que não tem a mínima vocação ou que tem muita dificuldade e vou trabalhar com ela para que consiga. Do ponto de vista de uma Universidade Federal, que é mantida por fundos públicos, eu não sei se

isso é um bom uso dos recursos públicos. Para que vou gastar tantos recursos com uma pessoa que não tem muita vocação, sendo que eu posso gastar esse mesmo recurso no desenvolvimento de cinco ou 10 pessoas que já têm uma vocação para isso? [...] Às vezes se a pessoa não tem uma boa performance, muito provavelmente ela não tem interesse ou ela está no lugar errado. [...] Do ponto de vista da pedagogia, o problema é ser criticado em relação a isso, é achar que você deveria trabalhar todas as pessoas. Eu não enxergo as coisas dessa forma (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

É possível observar que questões econômicas relacionadas à racionalidade dos gastos públicos são consideradas mais importantes que o desenvolvimento humano das pessoas e seu direito social à educação. Trata-se de um posicionamento com o qual não concordamos, já que, para a garantia da qualidade plena das aprendizagens é preciso empregar os meios e os recursos necessários (não só financeiros, mas, sobretudo, didático-pedagógicos). Entretanto, a fala destacada ilustra como, para muitos(as) professores(as), a lógica do capital é preponderante. De modo semelhante, o professor do curso Augusto dos Anjos expressa:

Então tem três tipos de estudantes, o bom estudante, o sem base nenhuma, que caiu de paraquedas ali no curso, e o mediano. Os medianos são aqueles com os quais temos que ter maior cuidado, pois os outros dois, independente do tipo de avaliação que você der, um vai sair muito mal e o outro muito bem. [...] Tem a faixa dos alunos que vão mal e que acabam largando o curso em algum momento. Raramente um desses alunos, por algum motivo que eu desconheça, seja por pressão da família ou porque está passando por um período na faculdade em que esteja aproveitando, começa a estudar muito, e esse aluno passa para o time mediano. [...] O bom ou o ruim vai responder do mesmo jeito sempre. Os ruins incluem aluno com pouca aptidão para exatas ou que não estuda nada (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Primeiramente ressaltamos, a partir dessa fala, a cautela necessária na condução da avaliação informal, que distingue estudantes “bons”, “ruins” e “medianos”. Freitas (2013) aborda essa questão dizendo que o juízo de valor que o(a) professor(a) constrói do(a) estudante no plano da avaliação informal influencia a tal ponto suas práticas e a interação com esse(a) discente se refere a uma relação entre docente e educando(a) que aprova ou reprova. Isso porque, a partir de alguns elementos objetivos, o(a) professor(a) cria um processo interno de análise que normalmente impacta na forma como trata o(a) estudante e culmina na atribuição da nota ou do conceito. Ainda segundo o autor, é importante esclarecer que o problema não é a existência de um juízo de valor, mas o modo como ele afeta a relação entre professor(a) e estudante. Coloca-se o desafio em que o(a) docente aprende a lidar com o juízo de valor construído na perspectiva de mudar a situação do(a) estudante, ao invés de fazê-lo na perspectiva do determinismo.

Sendo assim, a ideia determinista, no que diz respeito ao desempenho dos(as) estudantes, parece supor a inalterabilidade de sua situação acadêmica e nos permite dizer que os professores dos outros dois cursos de bacharelado (Machado de Assis e Augusto dos Anjos) se aproximam mais da tendência que compreende a educação como mecanismo de reprodução da sociedade conforme está constituída.

Para Fernandes (2009), a avaliação formativa está alicerçada em uma cultura avaliativa que considera como objetivo da avaliação a melhoria das aprendizagens, auxiliando os(as) estudantes a superarem suas dificuldades a partir da compreensão de que todos(as) podem aprender. Se partirmos do pressuposto de que a capacidade para as aprendizagens está condicionada à “aptidão” para construir determinado conhecimento ou à “vocação”, o debate acerca da avaliação formativa perde o seu sentido. Por isso, antes mesmo de se discutir sobre a avaliação formativa, será preciso refletir no que tange à concepção de educação na qual ela se baseia, que só pode ser uma educação para promover uma sociedade mais democrática, em que todos(as) têm direito e aptidão para o conhecimento.

Quanto à compreensão dos(as) professores(as) acerca da função social da universidade mais especificamente, foi recorrente entre os(as) docentes dos cursos de licenciatura e do curso Carlos Drummond a visão de que ela deva contribuir para a transformação social – o que aponta para uma coerência quanto à concepção de educação manifestada. Podemos ilustrar isso por meio do posicionamento da professora do curso Lygia Bojunga: “[...] a importância da universidade é para o conhecimento e é para a transformação social” (PROFESSORA DO CURSO LYGIA BOJUNGA). Para ela, o ensino superior é fundamental para que o(a) estudante consolide conhecimentos já adquiridos, supere-os e crie algo novo. Nesse sentido, destaca o papel da universidade pública, para que haja condições de acesso a todos(as). Ressalta, ainda, a relação que a universidade tem de ter com o conhecimento cientificamente produzido e socialmente referenciado.

O professor do curso Machado de Assis complementa ressaltando que o papel da universidade não é só formar profissionais, mas, antes de tudo, cidadãos, com destaque para os aspectos comportamentais e éticos no trabalho educativo. Além disso, para ele, outra função é promover o desenvolvimento tecnológico e social: “Acho que a universidade, dentro do tripé ensino, pesquisa e extensão, deveria também cumprir essas três questões. Deveria desenvolver pesquisas que fossem úteis para a sociedade” (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS). Poderíamos, aqui, problematizar o que se entende por pesquisas “úteis” à sociedade. Úteis para quem? E úteis em que sentido? Todavia, não aprofundamos mais essa questão na entrevista, para não perder o foco.

Apresentados esses elementos, passaremos a descrever a seguir o modo como os(as) professores(as) organizam seu trabalho pedagógico, com destaque para a avaliação nesse contexto.

5.3 Organização do trabalho pedagógico: onde entra a avaliação?

Analizamos também a descrição dos(as) professores(as) sobre o modo como organizam seu trabalho pedagógico e o papel atribuído à avaliação dentro dessa organização. Isso porque, segundo Villas Boas (2009), a avaliação mal praticada, muitas vezes, está relacionada ao trabalho pedagógico desprovido de prazer e de sentido, tanto para estudantes como para docentes. Desse modo, um desafio que se apresenta é a construção de um trabalho pedagógico em que a avaliação cumpra sua função de auxiliar nas aprendizagens e, consequentemente, faça sentido.

Ao discorrerem sobre o modo como organizam seu trabalho pedagógico, em geral, os(as) professores(as) apresentam como ponto de partida a definição dos conteúdos a partir das orientações estabelecidas na Ficha do Componente Curricular²² e a divisão desses conteúdos em unidades temáticas. Não apareceu, em nenhum dos relatos, um momento de reflexão sobre os objetivos do curso e da disciplina que fosse anterior à escolha dos conteúdos e pudesse norteá-la. Aliás, não apareceu, ainda, a descrição de uma primeira etapa anterior à definição dos objetivos, conforme Vasconcellos (2002), que é a reflexão sobre a realidade que constitui o ponto de partida do trabalho educativo. Essa realidade não é algo dado; ela precisa ser investigada, para que se possa apreendê-la em sua complexidade, e é a partir do diagnóstico da realidade e de sua comparação com a situação desejada, ou projetada como ideal, que se poderá traçar os objetivos e os meios para que se possa atingi-los. Os conteúdos curriculares, bem como a metodologia de ensino, são elementos que constituem os meios para se alcançar os objetivos estabelecidos.

Portanto, verificamos nas entrevistas com os(as) professores(as) que o conteúdo ocupa lugar central no processo de organização do trabalho pedagógico. Apesar disso, o professor do curso Carlos Drummond demonstra ter clareza do sentido político desse momento de seleção dos conteúdos ao explicar que o faz não apenas com base nas demandas do mercado de trabalho, mas também conforme a realidade social, buscando contemplar, na formação profissional, conhecimentos que permitam ao egresso trabalhar em benefício das camadas

²² Documento que compõe o projeto político-pedagógico do curso, em que estão definidos os objetivos, a ementa, a bibliografia básica e complementar, dentre outros elementos.

sociais menos favorecidas. Isso também fica evidente na fala do professor do curso Clarice Lispector, para quem, apesar de a Ficha constituir o documento referência, a organização da disciplina se dá em função de sua visão de mundo.

Um aspecto marcante na fala do professor do curso Clarice Lispector acerca do seu trabalho pedagógico é a importância atribuída à relação afetiva entre professor(a) e estudante. Para ele, “[...] quando falamos em qual aluno queremos formar, precisamos entender bem o aluno, ser amigo desse aluno, sentir o que passa com esse aluno” (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR). O professor do curso Rachel de Queiroz também afirma que busca conhecer os(as) estudantes e seus objetivos, pois considera que isso é fundamental para a organização do seu trabalho.

Em relação às características das aulas, o professor do curso Machado de Assis afirma que procura realizar atividades em grupo e costuma criar material didático em forma de apostilas para os(as) estudantes. Explica ainda que, em geral, utiliza como recurso apresentações em PowerPoint, para auxiliar em suas exposições. Enquanto isso, a professora do curso Lygia Bojunga relata dar aulas expositivas com maior frequência que gostaria, pois acha que isso não é muito bom. Segundo ela, tenta mudar a dinâmica das aulas, mas tem dificuldades em conseguir. Do mesmo modo, o professor do curso Carlos Drummond afirma esforçar-se por criar novos tipos de atividades mais dinâmicas e inovadoras, a partir dos conhecimentos adquiridos por meio da participação nas ações de formação permanente promovidas pela Universidade. O professor do curso Rachel de Queiroz assevera que trabalha muito com a metodologia da resolução de problemas, e a preparação de suas aulas se dá continuamente, envolvendo sempre atividades novas. Por último, o professor do curso Clarice Lispector diz que trabalha de modo menos diretivo, o que, segundo ele, lhe ajuda a não agredir o(a) estudante e a ser mais preciso no processo de ensino. Assim, busca tornar o trabalho em sala de aula mais simples, natural e espontâneo:

Se eu invisto muito na qualidade da minha aula, eu amenizo e simplifico o processo de avaliação, pois eu ganho o aluno nesse processo com muita naturalidade, no que se refere a ele reconhecer que aquilo é importante para ele. Acaba que essa avaliação formativa começa até antes da avaliação propriamente dita (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Na fala do professor do curso Augusto dos Anjos, uma questão que nos chamou a atenção é o tratamento dado a partir da identificação das lacunas na formação anterior de seus(as) estudantes. Segundo ele, ao identificar tais fragilidades, indica uma bibliografia para que o(a) discente possa consultar na tentativa de superá-las. Além disso, se dispõe a tirar

dúvidas acerca desses conteúdos fora do horário de aula, mas afirma que não se dispõe a trabalhar com eles em suas aulas, pois caberia aos(às) estudantes ter maior motivação e buscar superar suas dificuldades. Fizemos esse destaque por reconhecer que muito se tem falado sobre os problemas da formação básica dos(as) estudantes ao ingressarem no ensino superior, o que tem dificultado seu avanço. Nesse sentido, é importante ressaltar que os processos de avaliação das aprendizagens verdadeiramente formativos, isto é, que constituem também a avaliação para as aprendizagens, precisam considerar o ponto de partida do(a) educando(a) (por mais aquém que esteja em relação ao desejável), pois somente assim poderá contribuir com o seu desenvolvimento. Na fala do professor fica claro que, para ele, cabe ao(à) estudante resolver suas fragilidades formativas anteriores. Isso não é seu papel como professor; na verdade, ele até faz um “favor” em se dispor a atender o(a) estudante fora do horário, pois a ideia que fazemos de escola é de que o conteúdo e o currículo são mais importantes do que qualquer coisa, inclusive do que o(a) próprio(a) estudante.

Apresentaremos, a seguir, elementos das falas dos(as) professores(as) que expressam a importância atribuída por eles(a) à avaliação. Para alguns, tal procedimento permite reorganizar o trabalho pedagógico, fazendo os ajustes necessários às aprendizagens dos(as) estudantes. Para o professor do curso Rachel de Queiroz, é como se fosse seu guia para verificar o que o(a) estudante tem entendido; com isso, ele planeja suas aulas a partir dos resultados das avaliações, que lhe indicarão se está percorrendo “o caminho correto”. Ele explica:

Eu planto para colher. Só que entre o plantar e o colher eu tenho que cultivar, regar e cuidar. Tenho que manter as coisas funcionando para depois eu colher. Então, eu entendo que a avaliação entra nesse meio, no cultivar, no regar e no cuidar, para lá no final colher um resultado melhor (PROFESSOR DO CURSO RACHEL DE QUEIROZ).

Esse entendimento é muito semelhante ao expressado pelo professor do curso Clarice Lispector, que afirma que sua avaliação é contínua e permanente, permitindo tomar decisões sobre a condução do trabalho pedagógico. Ele acrescenta que a avaliação não deve contemplar apenas questões conceituais, mas também atitudinais e procedimentais. Nesse sentido, afirma: “[...] além do conteúdo específico, ela serve para eu me aproximar da turma e para a turma se aproximar de mim, para juntos ampliarmos as possibilidades de aprendizagem e interesses futuros pela aprendizagem” (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Esse entendimento da finalidade da avaliação é mais próximo de uma perspectiva formativa. Isso porque, conforme Fernandes (2009) e Villas Boas (2009), a avaliação formativa permite identificar as aprendizagens dos(as) estudantes, bem como as fragilidades desse processo de aprendizagens; a partir disso, são propostas ações que possam sanar tais fragilidades e auxiliá-los(as) a alcançar os objetivos propostos.

Todavia, para os professores dos cursos Carlos Drummond, Machado de Assis e Augusto dos Anjos, isto é, dos cursos de bacharelado, o papel da avaliação parece estar mais ligado à classificação dos(as) estudantes entre aprovados ou reprovados, estabelecendo um ranqueamento entre eles(as) que faça jus ao mérito de cada um. Apesar de reconhecer que a avaliação deveria ser utilizada para detectar problemas e acompanhar o desenvolvimento dos(as) discentes, o professor do curso Carlos Drummond afirma não conseguir ainda trabalhar dessa forma. Ele explica que usa a avaliação para identificar se os(as) educandos(as) conseguiram aprender o suficiente para prosseguir com os próximos conteúdos e para ranquear, justificando da seguinte maneira: “Eu acho importante a avaliação ranquear, porque a Instituição usa a média das notas, o CRA, para distribuir bolsas e outras coisas” (PROFESSOR DO CURSO CARLOS DRUMMOND); enquanto isso, o professor do curso Machado de Assis, apesar de destacar que a avaliação lhe permite dar um *feedback* ao(à) estudante acerca do que ainda precisa melhorar e o que ainda precisa aprender, ressalta que a avaliação é importante para que, como professor, possa tomar decisões acerca da aprovação ou reprovação do(a) estudante a partir da utilização de critérios imparciais e justos; e, de modo semelhante, o professor do curso Augusto dos Anjos acredita que a avaliação é algo mais transparente para classificar os(as) estudantes. Segundo ele, tal procedimento serve, na verdade, para saber qual educando(a) tem o mínimo para ser aprovado(a).

Essa perspectiva está mais associada a outra visão de avaliação que é predominante, segundo Villas Boas (2009), e cuja função é classificatória ou somativa, ou seja, é usada para fins de definição acerca da progressão ou não do(a) estudante no âmbito do curso. Nesse sentido, falta a compreensão acerca do papel pedagógico da avaliação, pois somente ele é essencial do ponto de vista da promoção das aprendizagens.

Outro aspecto destacado nas entrevistas, pela professora do curso Lygia Bojunga, diz respeito ao fato de haver estudantes que não estudam senão em virtude da avaliação. Sendo assim, a avaliação constitui, para ela, um desafio frequente que funciona como uma injeção de ânimo, um estímulo:

A nossa realidade hoje não é uma realidade de alunos com disposição e tempo para os estudos. Tem alunos que leem o texto independentemente de serem avaliados. Esses são minoria. E tem alunos que só pegam o texto se houver uma avaliação pela frente. Então eu acho que para esse aluno, que pega o texto só quando tem avaliação, é que a avaliação cumpre o seu papel, não de punir, mas de ajudar o aluno a crescer, a ter contato com esse conhecimento produzido, a organizar o pensamento em moldes mais científicos (PROFESSORA DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

Ela afirma que, por isso, a avaliação tem de “mexer” com o(a) estudante de alguma maneira, permitindo-lhe ver algum sentido para aquilo que faz. A nosso ver, também é necessário ter cautela com esse tipo de posicionamento para que a avaliação não deixe de auxiliar no processo pedagógico e passe a polarizá-lo, a ganhar centralidade, em que as aprendizagens permanecem em plano secundário. Deve-se ter cuidado para não reforçar uma cultura em que o(a) discente realiza as atividades propostas por estar sendo avaliado(a), e não para aprender.

5.4 Sobre o processo avaliativo e os procedimentos utilizados

Pretendemos, nesta seção, descrever um pouco mais sobre como os(as) professores(as) caracterizaram o processo avaliativo e os procedimentos utilizados nesse processo, perpassando por questões como o nível de participação dos(as) estudantes e as ações empreendidas a partir dos resultados da avaliação. Nosso intuito é destacar os pontos de aproximações e de distanciamentos no que tange à avaliação formativa.

Conforme Villas Boas (2009), uma das características necessárias para a construção de um trabalho pedagógico em que a avaliação faça sentido é o sentimento de pertencimento por parte de cada sujeito envolvido. É preciso compreender que a instituição de ensino é o espaço de trabalho tanto do(a) professor(a) quanto do(a) estudante, pois resulta da interação entre eles; por isso, trata-se de um espaço que pertence a ambos. Quando o(a) discente se sente proprietário do que faz, ele(a) se inclui nesse espaço e nos estudos. Um elemento fundamental para que isso possa ocorrer diz respeito à sua participação na organização, no desenvolvimento e na avaliação do seu trabalho, bem como no de sua turma e da instituição. É importante que o(a) estudante possa buscar, com a orientação do(a) docente, seus próprios caminhos de aprendizagens, o que não retira a responsabilidade do(a) professor(a). Muitas vezes, a reprovação pode constituir o resultado de um trabalho pedagógico autoritário (“forçado”, nas palavras da autora), que não permite a participação do(a) estudante. Por isso, um elemento que destacamos dos relatos dos(as) professores(as) é o nível de participação

dos(as) educandos(as) na organização do trabalho pedagógico e, em especial, no processo avaliativo.

O que ocorre com maior frequência, a nosso ver, diz respeito ao fato de o(a) professor(a) levar no primeiro dia de aula sua proposta e discuti-la com os(as) estudantes. A partir daí estabelecem um acordo quanto à organização do trabalho e ao processo avaliativo. Os professores do curso Rachel de Queiroz e Carlos Drummond explicitaram que esse é o momento em que o(a) discente deve se posicionar e no qual serão feitas todas as definições necessárias. A professora e o professor dos cursos Lygia Bojunga e Augusto dos Anjos, respectivamente, afirmam que depois desse primeiro acordo também realizam modificações nessa programação conforme as reações e as manifestações dos(as) educandos(as).

Já o professor do curso Machado de Assis afirmou levar a proposta pronta no primeiro dia de aula e apenas apresentá-la aos(as) estudantes. A partir da informação de que na avaliação formativa o(a) discente tem maior participação na definição dos procedimentos de avaliação, podendo opinar até no processo de construção desses procedimentos, ele discordou: “Isso eu não faço, não. A avaliação é minha!” (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS). Isso parece incoerente, pois o docente defende, por outro lado, maior “autonomia” para o(a) estudante, já que é quase um adulto(a), e manifesta-se contrário à postura de outros(as) professores(as) que o(a) “infantilizam”; Assim, apesar de precisar ser “autônomo(a)” ao gerir sua vida acadêmica e seus estudos, o(a) educando(a) não deve ter autonomia para participar da organização do trabalho educativo e do processo avaliativo nos quais ele(a) é sujeito e, portanto, lhe pertencem. Recordamos que, conforme Villas Boas (2005), um dos princípios da avaliação formativa é a negociação entre professor(a) e estudantes na organização do trabalho educativo, já que este pertence a todos(as), e não apenas ao(à) docente.

No que se refere ao professor do curso Clarice Lispector, afirma que sua avaliação é mais flexível. Segundo ele, é importante ouvir a voz dos(as) estudantes, que manifestam como estão se sentindo a partir das avaliações. É a partir disso que esse docente define os próximos passos.

Além disso, na descrição do processo avaliativo feita pelos(as) professores(as), chamou-nos a atenção o fato de, mais uma vez, termos identificado a preponderância da prova dentre os procedimentos avaliativos. Apenas o professor do curso Clarice Lispector afirmou não utilizá-la, e os(As) demais, utilizam-na aliada a outros procedimentos. Vale ressaltar que, de modo geral, ao menos 50% da nota são atribuídos à prova.

Dentre os procedimentos avaliativos surgiram, além da prova, elementos como listas de exercícios, trabalhos em grupo, debates, seminários, relatórios de visitas técnicas, júri simulado, estudos de caso e elaboração coletiva de documento relacionado à área profissional. Destacamos que nas entrevistas foram citados procedimentos, como o júri simulado e os estudos de caso, que não constaram nos planos de ensino dos(as) professores(as). Em uma dessas situações, isso se justifica pelo fato de o professor ter citado os procedimentos de avaliação utilizados em turmas de outro curso, que não o participante da pesquisa, em que ministra o mesmo componente curricular, mas com carga horária menor. Portanto, o planejamento é feito de maneira distinta.

De todo modo, a partir da descrição dos(as) professores(as), percebemos que algumas atividades avaliativas estão bem integradas às atividades de ensino que compõem o cotidiano da sala de aula, o que tende a se aproximar mais de uma avaliação formativa. Ressaltamos, ainda, que o professor do curso Machado de Assis e a professora do curso Lygia Bojunga planejam suas atividades avaliativas com a preocupação de contemplar duas dimensões do trabalho educativo: a individual e a coletiva; logo, relatam propor atividades em grupo e individuais. Ambos comentam que parte das atividades é realizada em sala de aula, e outra parte, fora dela. Essa diversificação é positiva, pois permite que as aprendizagens ocorram em contextos e ambientes diferentes e, por isso, respeita a diversidade existentes entre os(as) estudantes.

Outro procedimento avaliativo que aparece mais como um desejo (ou “utopia”, segundo as palavras da professora) é a autoavaliação. A professora do curso Lygia Bojunga manifesta que gostaria muito de realizá-la com seus(as) estudantes, que estão normalmente no primeiro período do curso. Segundo ela, isso poderia auxiliá-los(as) a se adaptarem ao ambiente acadêmico e desenvolver sua maturidade. Entretanto, ainda não conseguiu colocar em prática essa ideia.

Destacamos que, conforme Villas Boas (2009), a autoavaliação deve ser entendida como o processo a partir do qual o(a) próprio(a) estudante analisa as atividades desenvolvidas e em desenvolvimento. Nesse sentido, ela precisa ser realizada continuamente, ao longo de todo o trabalho educativo; é a oportunidade de o(a) discente registrar suas percepções e seus sentimentos e refletir criticamente sobre o que registrou. A partir disso ele(a) irá, progressivamente, aumentar o controle sobre a decisão acerca das ações futuras necessárias ao desenvolvimento de suas aprendizagens. Dessa maneira, a autoavaliação é um dos componentes fundamentais da avaliação formativa e que desenvolve, no(a) estudante, a capacidade de autorregulação e a autonomia intelectual.

Uma característica destacada pelo professor do curso Rachel de Queiroz em relação ao processo avaliativo é o fato de ele ocorrer continuamente. Segundo esse docente, tudo acontece ao mesmo tempo: teoria, atividade e avaliação (não necessariamente nessa ordem). Mas estabelece uma distinção entre o processo avaliativo das disciplinas pedagógicas e o das disciplinas específicas (lembramos que se trata de uma licenciatura). Enquanto para as primeiras distribui 50% da nota em atividades a serem desenvolvidas dentro dos módulos temáticos (mais ligadas às atividades de ensino) e os outros 50% são atribuídos às provas, para as segundas, 90% da nota é atribuída por meio das provas e apenas 10% nas atividades desenvolvidas ao longo dos módulos. Nesse segundo caso, por mais que realize as atividades para o acompanhamento das aprendizagens dos(as) estudantes ao longo de toda a disciplina, o que tem peso, em termos do registro da qualidade das aprendizagens, é a prova.

Para esse professor, a prova deve ser extensa, pois seu conteúdo precisa estar adequado à sua previsão de duração, que é de uma hora e quarenta minutos. Segundo ele, é necessário que a prova contenha todo o conteúdo trabalhado. Para tanto, precisa estar constituída de algo em torno de 10 a 15 questões dissertativas e de múltipla escolha. Explica, ainda, que procura elaborar questões mais reflexivas e contextualizadas.

Em contrapartida, a professora do curso Lygia Bojunga explica que sua prova deve resultar, na verdade, na construção de um texto, com começo, meio e fim. Por isso, normalmente estará constituída de até duas questões dissertativas. Afirma que não cobra memorização de informações, a partir de questões do tipo “o que é”, “quem foi”, “quando foi” etc., mas procura elaborar questões que permitam ao(a) estudante escrever sobre os conteúdos discutidos e trabalhados em sala de aula. Também os professores do curso Carlos Drummond e Augusto dos Anjos afirmam que em suas provas geralmente tentam retomar as discussões realizadas durante as aulas para analisar o quanto o(a) discente conseguiu compreender dessas discussões.

Já o professor do curso Machado de Assis afirma que na prova cobra conceitos e, nos trabalhos, a aplicação prática. Ele descreve: “É uma prova que eu considero mais quadrada. Não é tão reflexiva. Eu pergunto o conceito” (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS). Explica ainda que o(a) estudante pode definir esse conceito tanto de modo teórico quanto por meio de exemplos, já que existem pessoas que têm dificuldade de se expressar de modo mais abstrato.

Ao serem questionados sobre a efetividade da prova enquanto procedimento que permite aferir com segurança as aprendizagens dos(as) estudantes, alguns(mas) professores(as) destacaram que o fato de ela ocorrer em um momento específico e

normalmente permeado por *stress* e tensão pode atrapalhar. O professor do curso Rachel de Queiroz, por exemplo, explicou que muitas vezes utiliza na prova uma questão que foi respondida com tranquilidade durante as atividades propostas ao longo das aulas, mas o desempenho na prova fica aquém do anterior. Também o professor do curso Machado de Assis afirma que, a seu ver, os(as) educandos(as) sempre veem a prova de modo negativo, pois é carregada de um aspecto traumático. A mesma preocupação aparece nas falas do professor do curso Carlos Drummond e da professora do curso Lygia Bojunga. Segundo esta última: “A prova infelizmente se materializou na escola e na sociedade a partir de uma representação muito negativa” (PROFESSORA DO CURSO LYGIA BOJUNGA). No entanto, ambos declaram tentar desconstruir essa representação a partir do diálogo com os(as) estudantes acerca de como compreendem a prova e como serão construídas as questões. O professor do curso Carlos Drummond explica que muitos(as) colegas de profissão encaram a prova como algo punitivo e procuram inserir nela apenas aquilo que os(as) estudantes não sabem. Ao contrário disso, ele defende que a prova precisa ser baseada nos conteúdos efetivamente trabalhados em sala de aula.

Uma limitação importante e que precisa ser considerada na utilização da prova é que, como já dissemos, ela se dá em momentos estanques. Portanto, questões emocionais ligadas ao estado de ânimo do(a) estudante nesse momento específico podem comprometer a fidedignidade de seu desempenho como expressão do resultado de um processo que se deu num período muito mais amplo.

Achamos importante retomar, também, a preocupação de Luckesi (2014) quanto ao rigor metodológico necessário à elaboração da prova como instrumento de coleta de informações que permitirá investigar as aprendizagens dos(as) estudantes. Para ele, nesse processo de elaboração da prova deve haver sistematicidade, linguagem compreensível, precisão e compatibilidade entre o ensinado e o aprendido. Caso contrário, a utilização da prova poderá provocar distorções no processo avaliativo, sobretudo no que diz respeito à atribuição da nota como modo de registro da qualidade das aprendizagens.

Moretto (2010) também comenta sobre a utilização da prova. Para ele, a prova tradicional é caracterizada por explorar de modo exagerado a memorização, pela falta de parâmetros para sua correção e pelo uso de palavras sem precisão de sentido no contexto. Sendo assim, não constitui um procedimento capaz de aferir com precisão as aprendizagens dos(as) estudantes. Por outro lado, propõe a utilização da prova em uma perspectiva construtivista, isto é, elaborada a partir da perspectiva epistemológica construtivista sociointeracionista. Segundo ele, nessa abordagem é preciso definir, antecipadamente, o

objetivo de cada questão. Além disso, deve haver uma preocupação no tocante à contextualização das questões, com a indicação clara e precisa dos critérios de correção, isto é, com a parametrização, a exploração da capacidade de leitura e de escrita do(a) educando(a) e a proposição de questões “operatórias” ao invés de “transcritórias”. Em relação a esse último elemento, o autor explica que entende por questões “operatórias” aquelas que exigem do(a) discente a realização de operações mentais (mais ou menos complexas) ao respondê-las, de modo que possa estabelecer relações significativas em um universo simbólico de informações. Já as questões “transcritórias” exigem a transcrição de alguma informação; logo, exploram somente a memorização.

Nesse sentido, o autor defende o que chama de “prova operatória”, resultado da ressignificação da Taxonomia de Bloom (BLOOM, 1956). Trata-se de uma proposta de classificação que tem como critério a complexidade das operações mentais necessárias para alcançar determinados objetivos. De acordo com essa proposta, para a construção dos conhecimentos, os objetivos devem ser propostos em diferentes níveis, com complexidade crescente, incluindo: (re)conhecimento, compreensão, aplicação, análise, síntese e julgamento (avaliação).

Assim, Moretto (2010) apresenta um estudo das operações mentais em que aborda o conceito de cada uma delas e a estrutura da questão a ser elaborada para explorá-la. Sugere, ainda, algumas palavras consideradas mais adequadas para comandar os enunciados de cada tipo de questão e dá alguns exemplos. A partir desse estudo, o autor recomenda aos(as) professores(as) a elaboração de questões que possam provocar operações mentais distintas e em diferentes níveis de complexidade. Segundo ele, ao proceder dessa forma, o(a) professor(a) poderá identificar as necessidades de aprendizagens dos(as) estudantes e, com isso, replanejar o trabalho educativo de modo a contemplar o que constitui uma fragilidade para ele(a), até que se possa atingir os objetivos definidos.

Destacamos, dessa maneira, que não estamos defendendo aqui a abolição do uso de provas, já que nenhum procedimento é formativo ou não em si (tudo depende do uso que se faz dele). Apenas estamos chamando a atenção para suas limitações, sobretudo quando, mesmo em meio a outros procedimentos avaliativos, recebe tanta ênfase. Além disso, propomos uma reflexão sobre suas características. Ora, uma prova em que o(a) estudante precisa demonstrar a memorização de conceitos apenas estaria adequada no âmbito de um trabalho educativo voltado para a memorização de conteúdos. Se, ao invés disso, o objetivo é formar para a cidadania crítica, o exercício profissional consciente e a capacidade de reflexão, buscando instrumentalizar os(as) estudantes a partir da construção de conhecimentos que, no

contexto da vida real, podem ser utilizados para a transformação social, esse procedimento avaliativo (prova voltada para a devolução de conteúdos memorizados) parece incoerente.

Defendemos que, ao utilizar a prova, o(a) professor(a) o faça consciente de suas limitações, alie-a a outros procedimentos avaliativos (distribuindo melhor o peso dado a cada procedimento avaliativo) e a elabore com todo o rigor necessário. Além disso, a prova deve ser uma opção pedagógica, e não o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos(as) estudantes. Dizemos isso pelo fato de, nas entrevistas realizadas, terem surgido falas como: “É uma coisa que nós já sabemos é que prova é a pior maneira de avaliar, só que nós não conseguimos fugir dela porque é a mais conveniente para o professor. Nessa correria toda, você acaba mesclando prova com outras atividades avaliativas” (PROFESSOR DO CURSO CARLOS DRUMMOND). Ou ainda:

Eu gostaria de fazer o trabalho prático mesmo. Mas em função desse comportamento, que nós chamamos de vadiagem social [...], que é o fato de você ter um grupo e nem todo mundo participar da mesma forma, isso não é possível. Tem alguns que são os caronistas. Colocam apenas o nome. Por isso, eu preciso ter algum instrumento de avaliação individual para identificar isso também. Mas se não houvesse esse desvio, eu escolheria trabalhar mais do ponto de vista prático do que ter prova. Muita gente fala que prova não avalia o aluno. Então me apresente algum outro instrumento que avalie que eu uso (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Por isso acreditamos que o(a) professor(a) deve fazer suas escolhas no que diz respeito ao processo avaliativo, sobretudo por questões pedagógicas que estejam relacionadas ao interesse em promover as aprendizagens dos(as) estudantes, e não por outros motivos.

Moraes (2014) apresenta uma proposta que consideramos muito interessante em relação ao uso da prova numa perspectiva formativa. De antemão, a autora esclarece que sua defesa não é utilizá-la como o único (ou o mais importante) procedimento avaliativo. A triangulação dos procedimentos avaliativos, como já nos referimos anteriormente, é salutar, pois permite um diagnóstico mais amplo e completo das aprendizagens para que se possa, a partir desse diagnóstico, corrigir rumos e propor novas atividades até que se alcance o objetivo desejado.

Segundo a autora, para que se torne formativa, é preciso cuidar de cada etapa, sendo a primeira delas a sua elaboração. Nesse momento, é importante refletir sobre o propósito de cada questão, centrando-se nos conteúdos considerados relevantes, e não em conteúdos periféricos. Além disso, deve-se contextualizar as questões e torná-las desafiadoras, mas adequadas à forma de ensino e ao nível de desenvolvimento da turma.

Ainda de acordo com Moraes (2014), a correção da prova é a etapa central e, por esse motivo, precisa de uma atenção especial. Esse momento não deve ter como objetivo apenas apontar erros e acertos, mas identificar informações que possibilitem compreender os caminhos percorridos pelo(a) estudante e o seu significado para que se possa, posteriormente, propor alterações no processo pedagógico. De fato, as anotações realizadas pelo(a) professor(a) são fundamentais para auxiliar o(a) estudante a tomar consciência dos seus erros e perceber as fragilidades em suas aprendizagens – tais anotações já constituem em si um *feedback*. É primordial, ainda, que o(a) docente indique, a partir da identificação das dificuldades do(a) educando(a), o que ele(a) precisa fazer para avançar e melhorar suas aprendizagens; isso possibilitará a autoavaliação e a construção de estratégias de autorregulação.

A autora explica também que, se para a prova tradicional a etapa final de sua realização consiste em entregar ao(à) estudante a prova corrigida, que atestará o seu desempenho por meio de uma nota, na prova formativa a preocupação é oferecer um *feedback* interativo e oportunizar a realização de exercícios de regulação planejados, para que se possa recuperar as aprendizagens fragilizadas ou de alcançar as não efetivadas.

Outro ponto que julgamos como relevante retomar ao falar da utilização da prova é o cuidado que se há de ter para não se reproduzir o que Luckesi (2008) chama de “pedagogia do exame”, em que toda a prática educativa passa a estar polarizada por provas e exames. Essa preocupação surge a partir de falas como: “Às vezes a gente tem de se adequar ao aluno. O aluno não é aquele que estuda todos os dias. O aluno estuda no aperto. Ele vai estudar dois dias antes da prova. [...] Mais perto da prova, ele está estudando, já está no aperto, aí ele aprende mais. E depois da prova também” (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS). Outro professor também manifesta: “Os estudantes detestam prova. Eles têm uma carga horária muito grande e acabam deixando para estudar na última hora, na véspera da prova” (PROFESSOR DO CURSO CARLOS DRUMMOND). Parece que está claro para os professores que, assim como identificado na pesquisa já citada de Neves (2007), os(as) estudantes ficam condicionados a estudar apenas em função da prova. Nesse sentido, os acontecimentos relativos aos processos de ensino e das aprendizagens ficam em segundo plano, em que ganham prioridade a prova e seus resultados em termos de nota. As consequências dessa pedagogia do exame são: pedagogicamente, ela centraliza a atenção nas provas e não auxilia as aprendizagens dos(as) estudantes; psicologicamente, é útil para desenvolver personalidades submissas; sociologicamente, a avaliação das aprendizagens

utilizada de forma fetichizada é bastante útil para os processos de seletividade e exclusão social.

Em contraposição, no relato dos(as) professores(as) surgiram comentários sobre procedimentos de avaliação alternativos à prova e que, a nosso ver, são utilizados de modo mais coerente com a avaliação formativa. Um deles é o júri simulado, desenvolvido pelo professor do curso Carlos Drummond. Conforme esse docente, ele escolhe um tema transversal a todo o conteúdo discutido na disciplina, algo considerado muito importante por ele. Nesse caso, o assunto constitui uma situação problema relacionada ao contexto real da atuação profissional para a qual os(as) estudantes estão se formando e que divide a opinião dos especialistas da área. Depois disso, seleciona um material que subsidie a discussão acerca desse tema e o distribui para os(as) discentes no início do semestre letivo. Desse modo, eles se preparam ao longo do semestre, e o júri simulado ocorre ao final (é a última atividade). Vale ressaltar que ele atribui 30% da nota a ela.

No dia do júri, a dinâmica é a seguinte: ele divide a turma entre jurados e outros dois grupos, um para defender um posicionamento e outro para defender outro posicionamento. É essencial que o número de jurados seja ímpar, para evitar empates. Além disso, dentre os jurados escolhe um juiz e uma juíza que organizarão a discussão logo após cada grupo apresentar seus argumentos de defesa, de modo a construir um veredito. Outro ponto importante: a distribuição dos(as) estudantes entre os jurados e os grupos de defesa de determinada opinião precisa ser feita mediante sorteio e no dia do júri. Sendo assim, o(a) discente deve estar preparado para participar em qualquer uma das três tarefas: defender com argumentos esse ou aquele posicionamento ou então julgar. Ao darem seu veredito, os jurados precisam justificar o posicionamento.

Além de participar do júri, os(as) estudantes apresentam um relatório individual em que manifestam suas opiniões antes e depois do júri, explicitando se houve alteração ou não e justificando-o. Esse relatório é feito com base em um roteiro produzido pelo professor e entregue com antecedência. No relatório, os(as) discentes precisam descrever todo o processo de discussão ocorrido durante a atividade: os argumentos apresentados pelas partes, a justificativa da decisão dos jurados e tudo que for pertinente.

É importante destacar a necessidade de o(a) professor(a) já discutir a temática com a turma ao longo de todo o semestre, de modo a acompanhar a leitura dos textos e a compreensão dos(as) estudantes, fazendo intervenções, esclarecimentos, reorientações e sugerindo bibliografia complementar, caso seja preciso. Sempre que possível, deve relacionar os conteúdos trabalhados com a situação-problema que será objeto do debate. É

imprescindível que essa atividade faça sentido para os(as) educandos(as) e que os conteúdos auxiliem a construir suas opiniões e argumentações. Além disso, nesse caso específico, o professor deixou claro que não há um posicionamento correto e outro errado; sempre haverá vantagens e desvantagens em qualquer um dos posicionamentos, a depender do contexto e das circunstâncias, algo primordial para o entendimento do(a) discente.

O professor em questão declara que decidiu continuar utilizando essa atividade como procedimento avaliativo porque ao avaliar, junto com os(as) estudantes, o trabalho desenvolvido ao longo do semestre, eles(as) manifestaram, de modo unânime, que gostaram. Além disso, percebeu que eles(as) realmente aprendiam. Ele explica:

No início, quando eu realizava o júri simulado no meio do semestre, às vezes eu colocava questões discutidas durante o júri na prova que vinha depois. E, para a minha surpresa, era 100% de acerto. Podia perguntar o que fosse do tema discutido no júri; todo mundo acertava. Então eu pensava assim: “Realmente essa atividade funciona”, porque eles discorriam na prova sobre o assunto. Aprenderam mesmo. Tanto é que depois ela passou a ser a última atividade, porque eu não tinha mais a preocupação de saber se eles tinham aprendido. Eu sei que eles vão aprender no processo do júri; eles vão se apropriar daquilo que foi discutido (PROFESSOR DO CURSO CARLOS DRUMMOND).

É possível perceber que o docente se preocupa com as aprendizagens dos(as) estudantes e, nesse sentido, a avaliação cumpre seu papel pedagógico. O procedimento avaliativo é utilizado de modo a constituir uma prática formativa, já que o(a) discente aprende durante a avaliação. Ao se verificar que ele(a) aprendeu, o professor considera que seu objetivo foi alcançado.

O professor do curso Clarice Lispector também relata algumas práticas que achamos interessante destacar. Ele diz que solicita aos(às) estudantes, no primeiro dia de aula, que escrevam sobre o tema norteador do conteúdo da disciplina. Ao longo do semestre letivo, eles(as) retomam esse texto mais umas quatro ou cinco vezes para o desenvolverem a partir do que já foi discutido durante as aulas. Ele explica:

Tem vezes que eu pego uma mala com livros, levo para a sala e coloco no barramento do quadro para que eles possam consultar. Se eles não vão à biblioteca, a biblioteca tem que vir até eles! E eles vão lá onde ficam os gizes, pegam o livro para folhear, ficam com o livro, “namoram” o texto... Tem dias que eu entrego o texto para um colega, que não é o seu autor. Pergunto assim: “O que você vai contribuir para o seu colega? Vocabulário? Um sentido que não está legal no texto? Você vai corrigir, melhorar o texto do colega” (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

A atividade, apesar de simples, permite que o(a) próprio(a) estudante acompanhe sua evolução ao longo do trabalho educativo. Isso porque, a partir dos acréscimos e/ou correções que faz em seu texto, começa a perceber como suas ideias sobre o assunto se desenvolveram, amadureceram, ganharam complexidade. Além disso, observamos a contribuição da avaliação por colegas. Para Villas Boas (2008), trata-se de um primeiro passo rumo à autoavaliação; constitui uma ajuda mútua entre os(as) estudantes, que apresenta as seguintes vantagens: é realizada por meio de linguagem que lhes é familiar; é melhor aceita que o *feedback* individual; propicia a participação dos(as) discentes; e aumenta a comunicação entre eles(as) e o(a) docente acerca das aprendizagens, o que pode facilitar o trabalho do(a) professor(a). Sendo assim, podem constituir processos formativos, favoráveis à melhoria das aprendizagens.

Outra atividade bastante simples e que foi descrita pelo professor consiste em, depois de discutir determinado texto, questionar se os(as) estudantes utilizariam aquele texto em suas aulas se fossem professores(as), solicitando que justifiquem suas respostas. Ao constatar que se trata de um curso de licenciatura, é essencial que o(a) professor(a) discuta com os(as) educandos(as) suas opções didáticas, fazendo-os(as) refletir sobre elas e atribuir qualidade a determinado material, como um modo de já se prepararem para a docência. Além disso, entendemos que é um modo de o(a) docente fazer uma autoavaliação a partir da percepção dos(as) estudantes, ter um *feedback* quanto aos textos selecionados. Nesse sentido, poderia ser realizada por qualquer professor(a), mesmo em um curso de bacharelado.

O mesmo professor conta que utiliza um procedimento muito comum: o seminário. Mas o modo como conduz a realização dessa atividade também precisa ser ressaltado:

Eu quero que o aluno estude comigo. Eu vou fazer seminário com meus alunos e digo assim: “Serão oito grupos. Não precisa de todos virem aqui na frente. E eu faço parte dos oito grupos. Vou sentar com vocês durante as aulas e nós vamos discutir, pois eu quero saber o que está acontecendo em cada grupo. E nós vamos entender o que é esse negócio de seminário, porque vocês não vão me substituir, não. Vocês ainda não dão conta de me substituir, não!” (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

O que chamou nossa atenção foi a descrição feita pelo professor desse momento, como uma oportunidade de estudar junto com os(as) estudantes, inserindo-se como membro de cada grupo e fazendo um rodízio entre os grupos, durante o tempo destinado às discussões, para que possa participar de cada um deles, com vistas a acompanhar as aprendizagens dos(as) discentes. Apesar de se tratar de uma atividade que exige certa autonomia por parte dos(as) estudantes, o docente faz questão de esclarecer que continua, junto com eles(as), na condução

desse processo. Desse modo, ao invés de se tornar uma aula dada pelos(as) estudantes, como ocorre muitas vezes, em que cada um expõe uma parte do assunto, o seminário passa a constituir um momento de estudos em grupo que o(a) professor(a) acompanha, orienta e a partir do qual são feitas a apresentação e a discussão coletiva sobre o tema proposto.

Considerando que nossa intenção é discutir as aproximações e os distanciamentos das práticas descritas pelos(as) professores(as) no tocante à avaliação formativa, achamos imprescindível falar também do modo como fazem a devolutiva (ou o *feedback*) aos(às) estudantes. De modo geral, todos afirmaram realizá-la, o que diferiu foi o modo como o fazem (individual ou coletivamente) e as ações realizadas a partir dos resultados da avaliação.

Alguns professores, apesar de analisarem as atividades individualmente, fazem o *feedback* de modo coletivo, retomando os pontos em que os(as) estudantes demonstraram ter mais dúvidas; esse é o caso dos professores dos cursos Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Carlos Drummond e Augusto dos Anjos. O professor do curso Clarice Lispector, por exemplo, relata:

Eu pego um texto, peço quatro questões e todos respondem sobre o mesmo texto. Aí eu trago na próxima aula as questões com o panorama apresentado pela turma. Eu vejo o que cada grupo respondeu na primeira questão e nós vamos discutir no grupo o sentido, as coerências e incoerências daquela primeira questão. Não é um retorno do trabalho individual para cada um, certo ou errado, não. Eu faço uma discussão da questão que seis ou oito grupos de três colegas fizeram. E eu tenho outra resposta para a primeira questão; vou discutir em cima disso. Nesse sentido, eu valorizo muito esse momento de relacionamento com a minha turma na conversa, nos olhares (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Em outros casos, a devolutiva ocorre em grupos menores, como descreve o professor do curso Machado de Assis:

Eu sei que a área [...] não é Matemática. Por isso, não dá para fazer um gabarito fechado. Mas eu coloco uma resposta esperada: eu pego a prova e defino quais seriam as respostas esperadas. Conforme eu vou lendo a resposta do aluno, eu vou identificando o que ele atendeu da resposta esperada. [...] Primeiramente, quando entrego a prova para o aluno, entrego a folha de respostas, a folha de prova e o gabarito. Então, ele fica com o gabarito. Na vista de prova, até para dar um *feedback* melhor, eu chamo os alunos de três em três. [...] e deixo entre cinco e sete minutos para eles olharem as provas e fazerem as perguntas. Se houver algum tipo de conflito, eu deixo para resolver com o aluno ao final e vou conversando com os outros, para não monopolizar o tempo. Nesse momento, alguns perguntam por que a resposta está errada; então eu mostro a comparação entre a resposta da prova e o gabarito e explico (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Ele afirma, ainda, que utiliza o mesmo procedimento em relação às outras atividades avaliativas, como trabalhos e estudos de caso. A professora do curso Lygia Bojunga procede de modo semelhante, conforme seu relato. A partir das respostas esperadas que ela sistematiza em um documento para facilitar o trabalho de correção das atividades, ela registra em cada prova, mesmo que de modo resumido, o que o(a) estudante contemplou e o que deixou de contemplar; sendo assim, justifica o porquê daquele aproveitamento e não outro. No caso da avaliação do debate, em que não há registro escrito, ela faz a devolutiva aos(às) discentes oralmente, esclarecendo os pontos em que é preciso melhorar.

Um diferencial identificado em relação à prática da professora do curso Lygia Bojunga é a possibilidade de os(as) estudantes refazerem as atividades (seja prova ou trabalho) a partir da devolutiva dada, quando assim o desejarem. Acreditamos tratar-se de uma postura coerente com os princípios da avaliação formativa, pois oferece ao(à) educando(a) a oportunidade de melhorar o seu desempenho e as suas aprendizagens nos pontos em que se mostraram mais frágeis.

Por outro lado, podemos perceber também algumas limitações em relação às devolutivas. O professor do curso Clarice Lispector, por exemplo, reflete durante a entrevista que formaliza pouco seus “retornos objetivados”. Além disso, segundo ele, não consegue fazer o *feedback* de todas as atividades. Para que isso fosse possível, acredita que precisaria diminuir um pouco a quantidade delas ao longo do período letivo, e por considerar que isso é uma falha, afirma que pretende fazer modificações que lhe permitam melhorar tal aspecto de sua prática avaliativa para os próximos semestres.

Também são muito importantes as decisões do(a) professor(a) a partir dos resultados dos(as) estudantes. A nosso ver, de nada adianta o(a) docente se propor a identificar as fragilidades que permaneceram no processo das aprendizagens se ele(a) não se propõe a trabalhá-las no intuito de contribuir para o desenvolvimento do(a) estudante rumo ao objetivo traçado. Isso, de fato, cria um dilema para o(a) professor(a) que também se preocupa em trabalhar com todo o conteúdo programático definido, o que pôde ser verificado nas falas de alguns professores. O professor do curso Augusto dos Anjos, por exemplo, afirma: “Você vê que os alunos não entenderam nada. E agora? Fica sem saber se volta nesse conteúdo e tenta corrigir de alguma maneira as falhas que você percebeu ou continua no conteúdo novo, porque tem a ementa para cumprir” (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Diante disso, às vezes o(a) professor(a) “passa por cima” dessas fragilidades, mesmo as tendo identificado. É o que demonstra o relato do professor do curso Machado de Assis:

Talvez fosse interessante se eu conseguisse, em algumas situações em que a turma não evolui muito em um ponto, dar uma repassada em alguns conceitos. Mas como os conteúdos das disciplinas [...] são extensos, nós não temos tempo para voltar muito. E eu sigo meu cronograma à risca (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Retomamos que, essencialmente, o que caracteriza uma prática de avaliação formativa é o seu uso para a melhoria das aprendizagens dos(as) estudantes. É nisso que consiste sua finalidade; sem esse elemento, não se pode considerar que determinada prática avaliativa seja formativa. Além disso, a partir dessa fala, verificamos como, muitas vezes, o posicionamento que orienta o trabalho do(a) professor(a) se volta ao ensinar, mesmo que o(a) discente aprenda. O foco no conteúdo o torna mais importante que o(a) próprio(a) estudante, já que a prioridade é cumprir o programa e “dar todo o conteúdo”, e não as aprendizagens dos(as) estudantes. Esse posicionamento, por não buscar garantir as aprendizagens deles(as), fortalece a lógica da exclusão explicitada por Freitas (2005), conforme já comentamos. Desse modo, apesar de se incluir fisicamente o(a) educando(a) das classes sociais menos favorecidas no espaço escolar, ele(a) acaba sendo excluído(a) posteriormente. Por não se assegurar a conclusão do processo educativo com qualidade, o(a) estudante não chega a conquistar as aprendizagens esperadas e, muitas vezes, evade ou tem uma formação precária.

5.5 Algumas polêmicas: a nota e a reprovação

Achamos relevante destacar alguns assuntos que surgiram na fala dos(as) professores(as) e que são controversos. Um deles está relacionado à questão da nota. Qual seria a sua função? Por que utilizá-la, afinal? Qual a sua importância?

Na conversa com o professor do curso Rachel de Queiroz, ele admitiu utilizá-la apenas por obrigação. Segundo ele, trata-se de um número atribuído a cada estudante para informar à Universidade se ele(a) pode progredir no curso ou não, considerando que muitas vezes a aprovação em uma disciplina é pré-requisito para que se possa cursar outras. Ele explica que, se pudesse escolher, não utilizaria a nota, já que ela não é fundamental no trabalho educativo, mas sim o modo como esse trabalho é desenvolvido no cotidiano da sala de aula e as aprendizagens dos(as) estudantes. É nesse sentido que o professor do curso Clarice Lispector se manifesta:

Então, de um modo geral, se o processo ou o momento com o aluno foi positivo, se eu sinto que a turma estava bem, respondeu bem, o semblante, um comentário... Se de um modo geral os textos revelam que houve um interesse legítimo em escrever aquilo, se a entrega da atividade foi com

alegria, a questão do valor atribuído tem menor peso. Isso é o que estou tentando dizer. Não é que não tenha peso. Mas tem menor peso (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Por outro lado, os professores dos cursos Carlos Drummond e Machado de Assis acreditam que a nota seja importante para estabelecer um ranqueamento entre os(as) estudantes, conforme a dedicação e o mérito de cada um. Já abordamos essa questão anteriormente, estabelecendo que o ranqueamento é uma preocupação muito mais coerente com uma visão de avaliação classificatória. Assim, o professor do curso Machado de Assis explica:

A nota é para ser justo com aquelas pessoas que têm um desempenho superior. Aquilo que chamo de meritocracia, ou seja, aqueles que têm mais esforço geram mais resultados e deveriam ser melhor recompensados. Isso é algo com que eu me preocupo muito quando estou avaliando, principalmente os trabalhos dos alunos (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Conforme já comentamos, segundo Gentili (1996), uma das estratégias utilizadas em favor da hegemonia do neoliberalismo foi a construção de um novo senso comum, a criação de um projeto de reforma de valores sociais com base, sobretudo, na meritocracia. De acordo com o autor, as responsabilidades são atribuídas, individualmente, a cada pessoa, de modo que seu êxito ou fracasso são vistos, independentemente de suas condições sociais, como fruto do seu esforço e mérito. Nessa perspectiva, a avaliação é empregada segundo uma lógica classificatória e excludente, em que a cada um é dada a nota segundo seu mérito, como uma “recompensa” ou como reconhecimento do seu fracasso. Por isso, a nota é usada para se “fazer justiça”, ao invés de indicar, mesmo que na maioria das vezes a partir de símbolos numéricos, a qualidade das aprendizagens. Desse modo, dar a nota torna-se mais importante que verificar a situação do(a) estudante em relação aos objetivos definidos e, a partir dessa informação, reorientar o trabalho pedagógico com o intuito de promover as aprendizagens necessárias. Trata-se de uma alienação à nota.

Vasconcellos (2007) aprofunda um pouco mais essa questão. Segundo ele, o fato de a nota ter se tornado mais importante que as aprendizagens é apenas um problema aparente que, apesar de real e perceptível, esconde outro problema, esse sim essencial: a avaliação como instrumento de discriminação e seleção social. Para o autor, o(a) professor(a) muitas vezes participa da distorção do sentido da avaliação dando destaque a ela, utilizando-a como instrumento de coerção, de controle e, em um nível mais profundo, a empregando (ou a

reprovação) como elemento de discriminação social, com vistas a selecionar os(as) estudantes “que têm capacidade”.

Num resgate histórico, ele explica que a reprovação na escola com o caráter que tem hoje se origina com a constituição da burguesia enquanto classe. A partir da formação dos estados nacionais modernos, os sistemas nacionais de ensino passam a ser organizados e, em decorrência do surgimento do capitalismo, a escola muda sua função, passando a visar a formação de mão de obra para a indústria. Nesse contexto, mais do que capacitar as classes populares, a escola passa a ter como finalidade o disciplinamento, preparando as pessoas para a ordem, o ritmo, o controle, a hierarquia, o trabalho para o outro, enfim, para se adequar ao sistema produtivo capitalista.

O mito da ascensão social e a ideologia da doutrina liberal, de igualdade de oportunidades, serviram para justificar a submissão à escola. Entretanto, como o princípio básico do capitalismo é a concentração, nem todos podem ascender socialmente. Por isso, passa a ocorrer a reprovação, em tese como uma decorrência natural das diferenças entre os indivíduos, já que alguns conseguiram essa ascensão e outros, não.

Além disso, na fala do professor do curso Machado de Assis, pudemos identificar a influência exercida pela avaliação informal na atribuição das notas:

Então, se eu percebo que a turma é responsável, eu procuro ser menos rigoroso com o piso das notas. Talvez eu desse 60 pontos para esse piso. Depois procuro distribuir as notas entre 60 e 100 pontos em função da qualidade. [...] Por outro lado, se eu noto que a turma não tem um bom comportamento e o pessoal não está nem aí, a nota vai lá embaixo mesmo. Nesse caso eu dou 20 pontos, 30 pontos... (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

A partir desse relato, é possível perceber que o comportamento dos(as) estudantes é o que define, de fato, a nota a ser atribuída. Tal comportamento é aferido por meio da avaliação informal que ocorre, invariavelmente, sem que haja um registro dessa aferição e sem que os(as) educandos(as) tenham consciência disso ou possam discuti-la com o(a) professor(a). Essa prática, em geral, cria uma distorção do uso da nota, posto que, como nos referimos, ela passa a ser empregada como prêmio ou punição (mais frequentemente como punição), ao invés de ser um registro que indica a qualidade das aprendizagens, tendo como parâmetro o objetivo traçado.

Conforme Luckesi (2014, p. 83), outro fenômeno muito comum em relação às notas escolares é a sua fetichização: “Fetice é um objeto material ou um personagem ao qual se atribuem poderes mágicos, que atuam por si mesmos, desatrelados da realidade”. Para o autor,

à semelhança do que ocorre com a mercadoria e, conseqüentemente, com o dinheiro e o capital, de acordo com os estudos de Marx sobre a sociedade burguesa, as notas escolares atuam, com frequência, de forma livre e independente da efetiva qualidade das aprendizagens dos(as) estudantes. Pudemos identificar esse fenômeno no relato do professor do curso Augusto dos Anjos, que afirma que a nota se torna um critério para aprovação ou reprovação dos(as) discentes:

Então a nota serve para isso. A gente precisa de um critério, mesmo que seja ruim, para aprovar ou não o aluno. Às vezes não sabemos se o aluno merece passar ou não. Você não sabe o que faz. Às vezes o aluno não foi na aula, e está com 60 pontos, o outro aluno veio, mas está com 55 pontos... A gente precisa de um critério. É a nota. Mesmo tendo de reprovar um assíduo e aprovar um que não seja assíduo (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS).

Nesse caso, mais uma vez a nota se destaca mais que as próprias aprendizagens dos(as) estudantes, a ponto de ser a nota, e não as aprendizagens, o fator decisivo para aprovação ou reprovação.

Houve também, por parte da professora do curso Lygia Bojunga, a manifestação acerca de um dilema que se apresenta no uso da nota entre o quantificar e o qualificar:

Eu acho que a nota é um problema muito grande, porque você às vezes tenta aprisionar num número, num índice numérico, um processo, porque é um processo. Você acompanha o aluno do começo ao fim do ano e você acompanha o amadurecimento, o envolvimento ou a perda do entusiasmo, mas isso tudo se dá em um contexto. E de repente você pega a nota, um papel escrito 80, 100. [...] Então, sinceramente, teoricamente eu não sei expressar para você o que significa a pontuação. Do ponto de vista empírico, da minha prática, eu acho algo até difícil de compreender: Como nós podemos quantificar? Que coisa mais esquisita: quantificar um processo. É 80, é 90, é 100? (PROFESSORA DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

Para Luckesi (2014), a distorção básica verificada no uso das notas escolares tem caráter epistemológico, uma vez que se toma a qualidade como se fosse quantidade; todavia, epistemologicamente qualidade e quantidade são elementos distintos em sua essência. O autor explica que a nota deveria constituir o registro de um testemunho acerca da qualidade das aprendizagens dos(as) estudantes. Apesar disso, são utilizadas e operadas como se fossem quantidades, ou ainda, quantidades de qualidade (o que inexiste do ponto de vista epistemológico). Ele explica que:

[...] em síntese, quantidade tem a ver com substância (aquilo que “está sob”, que sustenta), com realidade, com propriedades “físicas”; e qualidade tem a ver com atributo à realidade, realizado pelo ser humano como um “ser de

relação com o mundo” e com tudo o que o cerca, numa determinada circunstância, que possibilita essa ou aquela qualificação, a depender do que se defina como critério de qualidade (LUCKESI, 2014, p. 25).

Muitas vezes, o registro das notas é feito por meio de símbolos numéricos, o que pode causar certa confusão. E esses, por sua vez, são manipulados como se fossem quantidade, como na realização de média aritmética entre notas. Apesar disso, Luckesi (2014) explica a relevância da existência desse registro, já que ele constitui uma memória da passagem dos(as) estudantes pelos caminhos escolares. Por isso, o cuidado que se deve ter para que a nota, como registro da qualidade, não sofra distorções é trabalhar para que cada discente aprenda o necessário com qualidade plena. Isso significa buscar a qualidade satisfatória como a única opção possível, investindo o que for preciso para alcançá-la. Assim, o fracasso escolar será eliminado e a reprovação sofrerá diminuição significativa, dado que a nota passará a ser o registro do resultado do trabalho educativo, que não será outro senão o alcance das aprendizagens necessárias com qualidade plena.

Contudo, a realidade da Universidade, de modo geral, ainda está bem distante disso. A reprovação e a retenção de estudantes é um problema real que se apresenta de modo muito acentuado em determinadas áreas e/ou cursos, e os(as) docentes entrevistados(as) demonstraram ter clareza disso. O professor do curso Carlos Drummond, por exemplo, relatou, com indignação, possuir um colega que estabelece uma meta de reprovação no início do período letivo, ou seja, esse profissional estabelece antecipadamente a quantidade máxima de estudantes a serem aprovados(as). Conta, ainda, que o alto índice de reprovação gera uma retenção tão grande em algumas disciplinas que há casos em que o(a) docente precisa dar aulas em anfiteatros, porque as turmas são compostas por mais de 100 estudantes.

Como explica o professor do curso Augusto dos Anjos, essa situação é ainda pior, de modo geral, nos cursos da área de ciências exatas. Muitas vezes, ainda se tem a percepção de que o sucesso ou o fracasso depende só do(a) estudante: “Eles vão ficando no meio do caminho. Os que passam pelo filtro dos primeiros anos são os que são bons ou os que resolveram estudar” (PROFESSOR DO CURSO AUGUSTO DOS ANJOS) – desse modo, a avaliação se fortalece como mecanismo de seletividade. Reforça-se a crença de que nem todos(as) os(as) estudantes são aptos(as) ou se esforçam o suficiente; trata-se de um posicionamento que contraria os princípios da avaliação formativa, segundo os quais o(a) professor(a) deve investir todos os recursos necessários para garantir as aprendizagens dos(as) discentes, tornando-se corresponsável pelos resultados. Conforme já o dissemos, a avaliação

formativa tem como pressuposto a ideia de que todos(as) podem aprender. Nesse sentido, destacamos o seguinte relato:

No primeiro semestre que eu ministrei aula aqui, em 2003, [...] tinha 55 alunos. Desses 55 alunos, foram reprovados 75%, quase metade por falta. [...] Boa parte deles eu diria até que nem fui eu que reprovei. Se o aluno faltou mais do que o permitido, está reprovado. [...] É aí que eu critico o discurso de alguns pedagogos, quando falam que se o professor reprova 75% da turma, ele que foi reprovado. Sinto muito, mas acho que esse pedagogo não sabe o que é o processo de aprendizagem. Para mim, que não sou pedagogo, fica claríssimo que existem duas partes que precisam fazer o seu papel para o processo de aprendizagem funcionar. Um é o professor, e o outro é o aluno que quer aprender. Se um deles não faz seu papel, esse processo já vai ser comprometido (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

O professor está correto ao dizer que as duas partes devem cumprir o seu papel; obviamente, a disposição do(a) estudante para aprender é imprescindível. Por outro lado, destacamos que o próprio registro da frequência dos(as) educandos(as) deve servir também para o acompanhamento deles(as). Sendo assim, o trabalho do(a) professor(a) é tentar intervir inclusive nessa situação, buscando identificar o que se passa com o(a) estudante e o motivo de sua ausência para verificar se pode auxiliá-lo(a) (e de que modo), para que não falte mais. É preciso, ainda, que o(a) docente esteja preparado(a) para propor um trabalho educativo que faça sentido para os(as) estudantes, de modo a contribuir para construir o interesse pelas aprendizagens. Esse é um dos desafios que constituem a complexidade da docência universitária, conforme Cunha e Soares (2010). Elas explicam que:

Diversos estudos, cujo pioneiro foi o de Knowles (1984 apud MARCELO GARCÍA, 1999), evidenciam que o processo de aprendizagem de adultos pressupõe o seu engajamento consciente e voluntário. Isso equivale a dizer que eles precisam compreender a finalidade de estudar os conteúdos apresentados, entender sua lógica e ter a possibilidade de negociar as formas propostas pelo professor para trabalhar esses conteúdos e para avaliar a aprendizagem realizada, pois, como explica o autor, a evolução do autoconceito do adulto é marcada pela passagem da dependência para a autonomia. A aprendizagem autônoma é, portanto, um dos aspectos fundamentais da educação de adultos e se caracterizaria pelo desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva (SOARES; CUNHA, 2010, p. 27-28).

Não estamos defendendo que não haja, em nenhuma hipótese, a reprovação. Como o registro é feito a cada período letivo, pode ocorrer de esse tempo não ser suficiente para auxiliar o(a) estudante a alcançar os objetivos propostos para o trabalho educativo. Ressaltamos que o(a) professor(a) deve investir todo o esforço necessário e todos os recursos

que estiverem ao seu alcance na tentativa de auxiliar nas aprendizagens dos(as) estudantes. Como descreve o professor do curso Clarice Lispector:

Eu tenho casos de reprovação. Casos em que o aluno está muitíssimo relapso, em que ele opta por uma condição relapsa na disciplina... são pouquíssimos e raríssimos casos. O pessoal da coordenação e alguns colegas aqui acham um absurdo, pois eu pego o telefone e o e-mail desses quatro ou cinco estudantes que estão em situação próxima da reprovação, porque deixaram atividades por entregar, e no final do semestre eu entro em contato com eles. O pessoal acha um absurdo porque eles entendem que esse tipo de administração da vida acadêmica é dever do aluno. Eu sei que é! Mas eu não dou conta ainda de atingir esse estágio. Na relação custo-benefício eu fico com o outro modelo. Tenho muitos anos de profissão e eu ainda fico com a outra opção. Eu acho que vale mais a pena (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

Sendo assim, embora seja ruim reter o(a) estudante, é muito pior aprová-lo(a) e conceder-lhe uma certificação sem ter garantido que ele(a) alcançasse as aprendizagens mínimas necessárias. Isso constituiria o que Freitas (2013) chama de exclusão por dentro do sistema, pois, como já comentamos, apesar de ter permitido a entrada do(a) discente no ensino superior, vão se criando situações em que ele(a) não tem condições de permanecer e concluir seu curso, seja em razão das fragilidades, das carências formativas que se acumulam etc. Por isso, defendemos a necessidade de se mobilizar todos os recursos possíveis para alcançar o objetivo do trabalho educativo, que são as aprendizagens, e nesse sentido destacamos, em relação à fala do professor, que o ideal mesmo seria acompanhar o(a) estudante e cobrar a entrega das atividades propostas não apenas ao final, mas ao longo de todo o semestre letivo.

Ainda sobre a questão da reprovação, estamos de acordo com a professora do curso Lygia Bojunga, que expressa:

Talvez o nosso desafio aqui no curso e na faculdade seja compreender essas dificuldades que alguns alunos apresentam e tentar ajudá-los a superá-las sem necessariamente reter o aluno, sobretudo, sem deixar que ele saia acreditando que está tudo bem. [...] A grande dificuldade que eu encontro é tentar contribuir para a formação do aluno de modo que ele possa aprender, ter condições de avançar naquilo que eu me propus a trabalhar com ele e superar as dificuldades. [...] É você assegurar ao aluno os meios e instrumentos necessários para que ele aprenda. Caso aquilo não se dê naquele momento, encontrar um meio de ser sincero com o aluno e dizer: “Aqui não está bom, aqui não está suficiente para você continuar. O que a gente pode fazer para você tentar suprir essa deficiência?” Eu acho que essa é a maior dificuldade que eu encontro na minha atuação (PROFESSORA DO CURSO LYGIA BOJUNGA).

5.6 A formação dos(as) professores(as) para a avaliação

Durante os relatos, os(as) professores(as) ressaltaram algumas vezes a precariedade de suas formações para a avaliação, e em todos os casos, quando questionamos se já tinham ouvido falar da avaliação formativa, a resposta foi negativa. Certamente, esse domínio teórico das terminologias e das correntes que estudam a avaliação não é o mais importante, e sim as compreensões desses(as) docentes acerca do processo avaliativo. Nossa intenção foi a de comparar tais compreensões com os princípios e fundamentos da avaliação formativa, assumida nos projetos político-pedagógicos dos cursos em que ministram aulas como diretriz para os processos de avaliação.

Mas foi interessante notar como, de modo geral, os(as) professores(as) reconhecem seu despreparo e a necessidade de um processo permanente de formação para a docência, que possa auxiliá-los(as) a melhorar as práticas educativas. O professor do curso Machado de Assis, por exemplo, explica que não possui a formação pedagógica, mas apenas a experiência profissional, e é a partir disso que conduz seu trabalho educativo. Todavia, reconhece: “Nem sempre essa experiência é bem-sucedida. Nem sempre uma pessoa que sabe fazer consegue transmitir” (PROFESSOR DO CURSO MACHADO DE ASSIS).

Mais interessante ainda foi verificar o desejo, em alguns casos, de participar das ações de formação permanente, ressaltando a relevância de se discutir a temática da avaliação no âmbito dessas ações:

Já é conhecido que quem tem formação em bacharelado não teve preparação pedagógica nenhuma. Então esses cursos da PROGRAD, da Divisão de Formação Docente (DIFDO) são importantíssimos. Eu acho que tem que continuar, melhorar e ter a participação de mais gente. [...] E nessa formação do docente, eu sinto que a avaliação é a parte mais deficiente. É pouco para falar, mas eu participei de dois cursos e teve só uma aula, dentro daquilo tudo, sobre avaliação. E essa aula ainda foi repartida, não se discutiu só avaliação. Eu acho que tinha que ter mais carga horária para a avaliação dentro desses cursos. Eu sinto que nos falta formação para a avaliação. E a avaliação, talvez por isso, é negligenciada por muita gente (PROFESSOR DO CURSO CARLOS DRUMMOND).

A Divisão de Formação Docente à qual o professor se refere foi criada dentro da Diretoria de Ensino da Pró-reitoria de Graduação da UFU em 2009. Sua proposta é constituir um espaço de diálogo e troca de experiências sobre a prática docente universitária, bem como de produção e circulação de saberes interdisciplinares e científicos sobre o tema; dessa maneira, objetiva proporcionar diferentes formas para realizar reflexões e discussões. Dentre as ações empreendidas para cumprir tal objetivo estão os Cursos de Docência Universitária e

as Rodas de Conversa. Entre os anos de 2013 e 2014 foram realizadas duas edições do Curso de Docência Universitária, sendo que a primeira foi ofertada para mais de uma turma, tendo contemplado professores(as) de um dos *campi* fora de sede (Monte Carmelo). Em geral, esse Curso é organizado em módulos e possui carga horária de 32 horas, abrangendo as seguintes temáticas: Identidade docente/História de vida e ensino superior; Aspectos gerais da docência universitária; Planejamento na educação superior; Metodologia ativa e ferramentas de ensino-aprendizagem; Técnicas de ensino e recursos didáticos; Avaliação em educação superior; Instrumentos de avaliação e concepção de educação.

Em relação às Rodas de Conversa, estas são promovidas sem uma periodicidade definida e contemplam diversos assuntos relacionados à docência universitária. Entre 2013 e 2014 foram realizadas mais de 10 Rodas nos *campi* de Uberlândia, Monte Carmelo e Patos de Minas, com discussões sobre os desafios da docência universitária, o planejamento e a avaliação educacionais, a utilização de recursos audiovisuais, o processo de ensino e de aprendizagens, entre outros.

Consideramos que essas e outras ações promovidas pela Divisão de Formação Docente são fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino oferecido pela Instituição. Porém, ainda são muito incipientes e necessitam ser fortalecidas e ampliadas para atingir uma porcentagem maior dos quase dois mil docentes da Universidade. Sendo assim, é pertinente destacar a fala do professor do curso Clarice Lispector, quando ele manifesta que a Universidade não deve perder a oportunidade histórica de aproveitar o interesse dos(as) professores(as) pelos cursos de formação docente. E explica:

[...] Porque isso não é o padrão. Eu acho que tem muitos professores que já perceberam que tem alguma coisa errada com o processo de ensino e aprendizagem deles e que já compreenderam, a duras penas, na relação direta com o fiel da balança, que é o aluno, que a vida útil da profissão professor deles não vai muito longe se eles não entenderem melhor esse processo. Acredito que muitos desses professores vão recorrer a oportunidades como essas, que eu acho preciosas, de formação pedagógica. Aquelas Rodas de Conversa, não acho que devam olhá-las com desprezo ou com desânimo. Eu acho que elas têm um sentido muito sutil, muito secreto. Quem está ali, está sofrendo muito em sala de aula (PROFESSOR DO CURSO CLARICE LISPECTOR).

A partir desse relato, não poderíamos deixar de ratificar a importância da promoção de ações formativas, por parte da Instituição, que possam constituir campo fecundo de reflexões acerca da avaliação, assim como sobre outros temas envolvidos na prática docente universitária.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nem tudo o que escrevo resulta numa realização, resulta mais numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem em tudo quero pegar. Às vezes quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

(Clarice Lispector)

No campo teórico da avaliação, muito tem se discutido acerca da avaliação formativa. Conforme explica Fernandes (2009), trata-se de um novo paradigma de entendimento sobre a avaliação, vista como um processo complexo que deve se desenvolver de modo contextualizado, integrado aos processos de ensino e de aprendizagens, com participação ativa dos(as) estudantes, diversificação dos procedimentos e ênfase nos aspectos qualitativos. Dentro desse paradigma, a finalidade da avaliação é auxiliar os(as) discentes na melhoria de suas aprendizagens até que atinjam os objetivos traçados para o trabalho educativo.

De acordo com Villas Boas (2009), no Brasil diversas terminologias têm sido utilizadas para tratar da avaliação sob essa perspectiva, como avaliação mediadora, emancipatória, dialógica, fundamentada ou cidadã. Ao considerar os objetivos deste trabalho, muito mais que distinguir as especificidades da proposta de cada autor(a) que trata do assunto e de cada uma das terminologias correntes, interessou-nos sintetizar o que há de convergente no que diz respeito a esse modo de compreender a avaliação: a nosso ver, a existência de uma função pedagógica para a avaliação, que deve ter absoluta preponderância sobre sua função somativa, de classificação e certificação.

Na UFU, instituição onde foi realizada esta pesquisa, a discussão acerca da avaliação formativa ganhou destaque durante os Seminários de Qualidade Acadêmica, realizados no período entre 2002 e 2003 e que visavam nortear a elaboração de diretrizes para a construção dos projetos político-pedagógicos dos seus cursos de graduação. Em 2013 fizemos um levantamento dos cursos, dentre as graduações presenciais sediadas em Uberlândia, que apresentavam em seus PPCs a avaliação formativa como diretriz.

A partir disso, propusemo-nos a investigar como é desenvolvida a avaliação das aprendizagens nesses cursos, que têm a avaliação formativa como diretriz em seus projetos político-pedagógicos, e em que medida ela constitui uma avaliação para as aprendizagens, cumprindo seu papel pedagógico. Mais especificamente, visamos verificar o que se entende, no âmbito desses cursos, por avaliação formativa, qual a relação entre o proposto nos projetos

político-pedagógicos desses cursos, o que os(as) seus(as) professores(as) comunicam quanto às suas próprias práticas avaliativas e se há, dentre esses cursos, alguma distinção entre a cultura avaliativa predominante nos bacharelados e nas licenciaturas.

Para alcançar os objetivos propostos, a pesquisa foi realizada em três etapas. Primeiramente, foi feita uma análise documental dos 24 projetos político-pedagógicos que possuem a avaliação formativa como diretriz. Na segunda fase foi feita a análise documental dos planos de ensino dos(as) professores(as) que ministraram aulas nesses cursos no primeiro semestre letivo de 2014. Pretendemos, na análise dos planos de ensino, observar as propostas de avaliação das aprendizagens feitas pelos(as) professores(as) do curso, comparando-as com a teoria da avaliação formativa. Nesse momento identificamos os(as) docentes que apresentavam maiores indícios de realizarem a avaliação de seus(as) estudantes em uma abordagem formativa, os quais participaram de entrevistas reflexivas.

Alguns projetos político-pedagógicos analisados expressam uma compreensão do processo avaliativo coerente com a do paradigma da avaliação formativa. Outros, porém, apesar de assumirem a avaliação formativa como diretriz, revelam uma concepção que se aproxima apenas parcialmente (ou mesmo se distancia) desse paradigma. E os elementos que constituíram os pontos de divergência foram: a relação estabelecida entre avaliação formativa e somativa (já que houve projeto em que apareceram como se tivessem a mesma importância); a restrição das possibilidades de uso explícito da avaliação informal (apesar de, muitas vezes, ocorrer na prática, mesmo sem que o(a) estudante tenha consciência disso, e influenciar sobremaneira a avaliação formal); a utilização da nota como fator determinante para aprovação ou reprovação (ao invés das aprendizagens); a diminuição do valor das aprendizagens conquistadas em momentos finais do período letivo; a inexistência quanto às mudanças a serem realizadas no trabalho educativo a partir da avaliação; a defesa da avaliação para manutenção do *status quo*, atendendo a “normas de excelência preconizadas pela sociedade”; e a restrição das possibilidades de uso de procedimentos avaliativos diversificados, centrando-se nas provas escritas.

Sendo assim, pode-se dizer que houve um avanço, embora pequeno, no discurso da instituição, por meio de seus documentos oficiais de planejamento (relembramos que, além dos PPCs, é mencionada a avaliação formativa no PIDE da UFU), tendo em vista que alguns deles já explicitam a precisão de que a prática avaliativa ocorra numa perspectiva formativa. Por outro lado, não podemos dizer que a necessidade de mudança já foi satisfatoriamente assimilada pelos(as) professores(as), isto é, que a transformação do discurso tenha produzido alterações efetivas em suas práticas pedagógicas.

Na segunda etapa da pesquisa, apesar de os projetos político-pedagógicos dos seis cursos (cujos planos de ensino foram analisados) apresentarem uma proposta de avaliação formativa coerente ou parcialmente coerente com o que se tem discutido no campo teórico da avaliação, encontramos, em geral, alguns elementos que contrariam os princípios da avaliação formativa, como: pouca diversidade dos procedimentos avaliativos, com ênfase excessiva na prova; poucos explicitam a concepção ou os critérios de avaliação; e a realização da avaliação, na maioria das vezes, em momentos pontuais. Percebemos, porém, que nos cursos Clarice Lispector e Lygia Bojunga, ambos de licenciatura, esses elementos estão presentes em menor proporção.

Não poderíamos deixar de destacar determinados fatos que foram identificados nos planos de ensino e que nos chamaram a atenção por se contraporem à avaliação numa perspectiva formativa, e mesmo por demonstrarem falta de clareza quanto ao papel da avaliação das aprendizagens. Podemos citar, por exemplo: a solicitação de apresentação do documento de identidade do(a) estudante por ocasião das provas e exames; a diminuição percentual de nota proporcional ao atraso na entrega das atividades avaliativas propostas; o estabelecimento de um limite máximo para a nota dos(as) discentes que demonstrarem ter alcançado as aprendizagens estabelecidas como meta apenas ao final do período letivo, por ocasião das provas substitutivas, de modo que esse limite não permita que a nota alcance a de um(a) educando(a) que tenha conquistado as mesmas aprendizagens em momentos anteriores; a utilização de procedimentos inadequados para verificar o alcance dos objetivos estabelecidos no âmbito do componente curricular, como é o caso da tradução de textos como atividade avaliativa de uma disciplina da área de ciências exatas; a autoatribuição de nota por parte do(a) estudante por meio da “autoavaliação”; e a explicitação de que as atividades avaliativas não serão devolvidas ao(à) estudante depois de corrigidas.

Na terceira etapa, por mais que os(as) professores(as) tenham sido selecionados pela apresentação de maiores indícios de práticas avaliativas mais próximas da avaliação formativa, nas suas falas também identificamos algumas contradições – ora suas falas se aproximaram e ora se distanciaram da avaliação formativa. De modo geral, verificamos que os relatos dos(as) professores(as) dos cursos de licenciatura apresentaram aproximações maiores e mais consistentes no tocante à avaliação formativa. Por outro lado, os professores dos cursos Augusto dos Anjos e Machado de Assis, ambos de bacharelado, mostraram-se mais distantes da avaliação formativa, sobretudo por conta das concepções de educação manifestadas. Aliás, foi interessante também notar, no relato do professor do curso Rachel de Queiroz, as distinções estabelecidas, dentro do curso de licenciatura, entre as propostas

avaliativas para os componentes curriculares pedagógicos e para os componentes curriculares específicos, mesmo quando é o mesmo professor que irá ministrá-las.

Além disso, nas entrevistas pudemos verificar que o nível de participação dos(as) estudantes no processo avaliativo, assim como na organização do trabalho pedagógico como um todo, ainda está muito aquém do desejável para realizar uma avaliação verdadeiramente formativa. Em geral, o principal mecanismo de participação é a aprovação da proposta didática na primeira aula do componente curricular. Negociações posteriores são realizadas com maior ou menor frequência, a depender do(a) professor(a).

Em relação aos procedimentos de avaliação, identificamos, mais uma vez, uma preponderância da prova sobre as outras possibilidades. Apenas um professor disse não utilizá-la, e, mesmo que esteja aliada a outros procedimentos avaliativos, ela obtém maior ênfase, o que se expressa por meio de uma porcentagem maior da nota atribuída a ela. E por mais que o procedimento não seja formativo em si, mas a depender do uso que se faz dele, sabemos que a prova tende a ser empregada apenas para verificar as aprendizagens e classificar os(as) estudantes em aprovados ou reprovados. Além disso, assim como ocorreu na pesquisa realizada por Neves (2007), que já citamos, alguns professores declararam usá-la por motivos alheios às questões pedagógicas. Em contrapartida, pudemos identificar práticas de avaliação em que os procedimentos escolhidos são utilizados de modo a se aproximar dos princípios e fundamentos da avaliação formativa.

Outro aspecto que surgiu nas entrevistas diz respeito ao *feedback*. A maioria dos entrevistados declarou realizá-lo, o que é um ponto positivo, mas, algumas vezes, ele é feito apenas de modo coletivo ou não abrange todas as atividades avaliativas realizadas. Alguns reconheceram as limitações em suas práticas de *feedback* e admitem que precisam melhorá-las.

E, talvez o mais preocupante: alguns declararam que, após o *feedback*, não retomam os conteúdos sobre os quais as aprendizagens dos(as) estudantes se demonstraram frágeis ou insatisfatórias, por conta da preocupação em cumprir a ementa ou seguir o cronograma. Consideramos que a avaliação formativa só ocorrerá se os resultados obtidos forem utilizados para a reorganização do trabalho didático e/ou proposição de novas ações, a fim de contribuir para a melhoria das aprendizagens dos(as) discentes e auxiliá-los a atingir os objetivos traçados. Somente dessa forma a avaliação poderá cumprir o seu papel pedagógico, de auxiliar o ensino e as aprendizagens; caso contrário, ocorrerá apenas a verificação de resultados, e não a avaliação propriamente dita.

De todo modo, compreendemos que é nessa contradição, é na identificação de aproximações e distanciamentos da avaliação formativa que se torna possível construir um espaço fecundo de debate a respeito das práticas avaliativas. Todo processo de mudanças é lento e exige esforços; por conseguinte, é necessário um trabalho permanente para que, de maneira gradual, as transformações possam ocorrer. É na reflexão acerca dos avanços e estagnações, que estão em relação dialética, que se poderá construir novas realidades e buscar transformações. Para tanto, o planejamento coletivo, participativo e constante das ações é imprescindível.

E ainda, para que a discussão a respeito da avaliação das aprendizagens, assim como de qualquer outro elemento do trabalho pedagógico, possa ganhar espaço e relevância no meio acadêmico, é fundamental que a atividade de ensino seja mais valorizada no âmbito das universidades. Se não há valorização do ensino, também não haverá interesse em se discutir a qualidade do ensino ofertado ou os elementos que culminarão nessa qualidade.

Acreditamos, inclusive com base nos relatos dos(as) professores(as) durante as entrevistas, que as instituições de ensino superior precisam constituir em seu seio o espaço de formação permanente e desenvolvimento profissional de seus(suas) docentes. Sem esse espaço e sem a proposição de ações formativas que possam alcançar todo o seu quadro docente por meio de discussões e problematizações ancoradas nos dilemas vividos no cotidiano das salas de aula, não serão possíveis avanços em direção à melhoria da qualidade do ensino ofertado ou das práticas de avaliação das aprendizagens. É fundamental que o(a) professor(a) tenha a oportunidade de desvelar as concepções que embasam suas práticas, o que às vezes desenvolve de modo irrefletido, apenas repetindo as experiências que teve como discente, sem ter consciência de todos os desdobramentos dessa prática, como mecanismo de reprodução do modelo social vigente.

Assim, esperamos que este trabalho, apesar de suas limitações, possa contribuir com o debate e a compreensão mais aprofundada sobre a avaliação formativa das (e para as) aprendizagens. Isso, a nosso ver, é tão importante nesse momento histórico em que se discute a democratização do ensino superior não só na instituição pesquisada, mas também em outras instituições de ensino superior.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, A. L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiencia. Washington: Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento, 1995.
- BONDIOLI, A. Dos indicadores às condições do projeto educativo. In: BONDIOLI, A. **O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação**: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70; LDA, 1977.
- BATISTA, C. O. O processo comunicacional da avaliação nas práticas de professores universitários. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.). **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- BECKER, F. O que é construtivismo? In: ALVES, M. L. et al. (Orgs.). **Idéias**: construtivismo em revista. São Paulo: FDE, 1993.
- BERBEL, N. A. N.; OLIVEIRA, C. C. de; VASCONCELLOS, M. M. M. Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do Ensino Superior: aspectos didático-pedagógicos. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 17, n. 35, [s.p.], set./dez. 2006.
- BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: BOURDIEU, P. **Escritos de educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- BLOOM, B. S. et al. **Taxonomy of educational objectives**. New York: David Mckay, 1956. v. 1.
- BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 27833, 23 dez. 1996.
- CASTANHO, S. A educação superior no século XXI: comentários sobre o documento da Unesco. **Interface** – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, v. 4, n. 7, p. 163-166, ago. 2000.
- CAVALCANTE, L. P. F. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior na área de saúde**: unidade de produção de sentidos sob a perspectiva histórico-cultural. 2011. 246 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

CHALHOUB, S. **SOS Universidade**: em defesa da universidade pública. Campinas, 2014. Disponível em: <<http://www.revistaforum.com.br/mariafro/2014/07/10/sidney-chalhoub-em-defesa-da-universidade-publica/>>. Acesso em: 4 mar. 2015.

CUNHA, M. I. da. **Trajetórias e lugares de formação da docência universitária**: da perspectiva individual ao espaço institucional a ser realizado. São Leopoldo: Unisinos, 2006.

DIAS, M. A. R. Educação superior: bem público ou serviço comercial regulamentado pela OMC? In: PANIZZI, W. M. (Org.). **Universidade**: um lugar fora do poder. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2002.

DIAS SOBRINHO, J. Processo de Bolonha. **ETD – Educação Temática Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 107-132, dez. 2007.

DIAS SOBRINHO, J. Professor universitário: contextos, problemas e oportunidades. In: CUNHA, M. I. da.; SOARES, S. R.; RIBEIRO, M. L. (Orgs.). **Docência universitária**: profissionalização e práticas educativas. Feira de Santana: UEFS Editora, 2009.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, p. 1223-1245, 2010.

DOURADO, L. F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set. 2002.

DRUCKER, P. **A sociedade pós-capitalista**. São Paulo: Pioneira, 1993.

FERNANDES, D. **Avaliar para aprender**: fundamentos, práticas e políticas. São Paulo: Editora da UNESP, 2009.

FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 19, n. 41, p. 347-372, set./dez. 2008.

FERNANDES, D.; FIALHO, N. Dez anos de práticas de avaliação das aprendizagens no Ensino Superior: uma síntese da literatura (2000-2009). In: LEITE, C.; ZABALZA, M. (Coords.). **Ensino superior**: inovação e qualidade na docência. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, 2012.

FERREIRA, S. Reformas na Educação Superior: de FHC a Dilma Rousseff. **Linhas Críticas**, Brasília, n. 36, p. 455-472, 2012.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREITAS, L. C. de. A dialética da eliminação no processo seletivo. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 39, p. 265-285, 1991.

FREITAS, L. C. de. **Ciclos, seriação e avaliação**: confronto de lógicas. São Paulo: Moderna, 2003. (Coleção Cotidiano Escolar).

FREITAS, L. C. de. Qualidade negociada: avaliação e contrarregulação na escola pública. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 911-933, out. 2005.

FREITAS, L. C. de. Eliminação adiada: novas formas de exclusão introduzida pelas reformas. **Pro-posições**, [s.l.], v. 16, n. 3, p. 111-144, set./dez. 2005.

FREITAS, L. C. de.; SORDI, M. R. L. de.; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GENTILI, P. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T. da; GENTILI, P. **Escola S. A.** – quem ganha e quem perde no mercado educacional do liberalismo. Brasília: CNTE/Confederação dos Trabalhadores em Educação, 1996.

INEP. **SINAES** – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2. ed. ampliada. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SOUSA JUNIOR, J. Capital. In: DUARTE, A. et al. **Dicionário da Educação Profissional**. Belo Horizonte: Fidalgo & Machado, 2000.

HOFFMAN, J. M. L. Avaliação mediadora: uma relação dialógica na construção do conhecimento. In: ALVES, M. L. et al. (Orgs.). **Avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: FDE, 1994. (Série Ideias, 22).

LIMA, K. R. S. **Reforma da educação superior nos anos de contrarrevolução neoliberal**: de Fernando Henrique Cardoso a Luís Inácio Lula da Silva. 2005. 462 p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2005.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005. 183 p.

LUCKESI, C. C. **Avaliação das aprendizagens escolar**. 19. ed. São Paulo: Cortez, 2008. 180 p.

LUCKESI, C. C. **Sobre notas escolares**: distorções e possibilidades. São Paulo: Cortez, 2014.

MACHADO, L. Educação básica, empregabilidade e competência. **Trabalho e Educação**, Belo Horizonte, n. 3, p. 15-31, jan./jul. 1998.

MARIZ, T. F. REUNI: para onde caminha a universidade? **Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (Andifes)**. Disponível em: <<http://www.andifes.org.br/news.php#5716>>. Acesso em: 6 out. 2014.

MELO, A. A. S. de. A mundialização da educação na América Latina e Caribe. In: MELO, A. A. S. de. **A mundialização da educação**: consolidação do projeto neoliberal na América Latina. Brasil e Venezuela. Maceió: EDUFAL, 2004.

MENDES, O. M. M. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM, 2005.

MENDES, O. M. M. **Formação de professores e avaliação educacional**: o que aprendem os estudantes das licenciaturas durante sua formação. 2006. 166 p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORETTO, V. P. **Prova**: um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas. 9. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

NAISBITT, J.; ABURDENE, P. **Megatrends 2000**: Ten new directions for the 1990's. New York: William Morrow and Company Ind., 1990.

NEVES, I. C. **Avaliação da aprendizagem**: concepções e práticas de formadores de professores. 2007. 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2007.

OLIVEIRA, F. de. Neoliberalismo à brasileira. In: SADER, E.; GENTILI, P. (Orgs.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ORO, M. C. P.; BASTOS, C. C. B. C. Formação pedagógica para docência universitária: estudo das condições de cursos bacharelados de uma IES pública. In: ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 9., 2012, Caxias do Sul. **Anais...** Caxias do Sul: UCS, 2012.

PADIM, D. F. **A expansão e interiorização da Universidade Federal de Uberlândia**: um processo de democratização? 2014. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

PIMENTA, C. C. A reforma gerencial do Estado brasileiro no contexto das grandes tendências mundiais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 5, p. 173-199, set./out. 1998.

PITANO, S. de C.; GHIGGI, G. Autoridade e Liberdade na Práxis Educativa: Paulo Freire e o conceito de autonomia. **Saberes**, Natal, v. 2, n. 3, p. 80-93, dez. 2009.

RIOS, T. A. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: provocações à moda da Filosofia. In: MELO, G. F.; NAVES, M. L. de P. (Orgs.). **Didática e docência universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.

RISTOFF, D. A. A tríplice crise da universidade brasileira. In: RISTOFF, D. A. **Universidade em foco**: reflexões sobre a educação superior. Florianópolis: Insular, 1999.

SANTOS, B. S. Da ideia de universidade à universidade de ideias. In: SANTOS, B. S. **Pela mão de Alice**: o social e o político na pós-modernidade. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

SAUL, A. M. Referenciais freireanos para a prática da avaliação. **Revista de Educação PUC-Campinas**, Campinas, n. 25, p. 17-24, nov. 2008.

SILVA, A. C. B. **Projeto pedagógico**: instrumento de gestão e mudança. Belém: Unama, 2000.

SILVA, N. C. da. Exclusão e Avaliação Escolar. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCERE, 9.; ENCONTRO SUL BRASILEIRO DE PSICOPEDAGOGIA, 3., 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC-SC, 2009.

SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. A docência universitária e a formação para seu exercício. In: SOARES, S. R.; CUNHA, M. I. da. **Formação do professor**: a docência universitária em busca de legitimidade. Salvador: EDUFBA, 2010.

SORDI, M. R. L. de. Avaliação universitária: mecanismo de controle, de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão? In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM, 2005.

UNESCO. **Declaración mundial sobre la educación superior en el siglo XXI**: visión y acción. Paris: UNESCO, 1998.

TOFFLER, A. **Powershift**: as mudanças do poder. 2. ed. Rio de Janeiro: Record, 1990.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Orientações gerais para elaboração de projetos pedagógicos de cursos de graduação**. Pró-reitoria de Graduação; Diretoria de Ensino, 2005. Disponível em: <http://www.prograd.ufu.br/sites/prograd.ufu.br/files/Anexos_PROGRAD_ORIENTACOES_GERAIS_PARA_CONFECCAO_PPC_2005.pdf>. Acesso em: 22 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Relatório Parcial de Autoavaliação Institucional da Universidade Federal de Uberlândia – 2013**. Comissão Própria de Avaliação – UFU, 2014. Disponível em: <http://www.cpa.ufu.br/sites/cpa.ufu.br/files/Relat%C3%B3rio%20Parcial%20Autoavalia%C3%A7%C3%A3o%20Institucional%20UFU%20-%202013_1.pdf>. Acesso em: 3 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 10/2002**. Conselho Universitário – UFU, 2002. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2002-10.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 8/2005**. Conselho Universitário – UFU, 2005. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2005-8.pdf>>. Acesso em: 3 fev. 2015.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 3/2010**. Conselho Universitário – UFU, 2010. Disponível em: <<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/ataCONSUN-2010-3.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 30/2011**. Conselho de Graduação – UFU, 2011. Disponível em:

<<http://www.reitoria.ufu.br/Resolucoes/resolucaoCONGRAD-2011-30.pdf>>. Acesso em: 30 jul. 2014.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA. **Resolução n. 8/2014**. Conselho Universitário – UFU, 2014. Disponível em: <<http://www.pide.ufu.br/sites/pide.ufu.br/files/resolucaoCONSUN-2014-8.pdf>>. Acesso em: 03 fev. 2015.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 17. ed. Campinas: Papirus, 2004.

VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. O processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). **Currículo e avaliação na educação superior**. 1. ed. Araraquara: JM, 2005.

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2009. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. de F. **Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico**. 8. ed. Campinas: Papirus, 2010. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VILLAS BOAS, B. M. de F. Compreendendo a avaliação formativa. In: VILLAS BOAS, B. M. de F. (Org.) **Avaliação formativa**: práticas inovadoras. Campinas: Papirus, 2011. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

ZUKOWSKY-TAVARES, C. **Formação em avaliação**: a formação de docentes no enfrentamento de um processo de avaliação a serviço da aprendizagem. 2008. 246 p. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

APÊNDICE

PPCs com textos repetidos no item “diretrizes gerais para os processos de avaliação da aprendizagem”

PPC	Elaborado em:	Aprovação no CONGRAD	Acessado em:	Possui texto repetido?
1 (B/B)	2006	Aprovado segundo ata da 10ª reunião do CONGRAD em 2007 ¹	4/11/2013, às 20h08	NÃO
2 (B/B)	2011	Resolução n. 10/2012, do CONGRAD	30/10/2013, às 21h48	NÃO
3 (B/B)	2008	Resolução n. 11/2012, do CONGRAD	24/10/2013, às 21h44	SIM, idêntico ao do PPC 2 (B/B)
4 (B/BL)	maio/2012	Resoluções n. 17, 18, 19/2012, do CONGRAD ²	24/10/2013, às 21h10	NÃO
5 (B/B)	nov./2012	Resolução n. 32/2012, do CONGRAD	30/10/2013, às 21h45	NÃO
6 (E/B)	out./2012	Resolução n. 3/2013, do CONGRAD	1º/11/2013, às 17h15	SIM, idêntico ao do PPC 10 (E/B)
7 (E/BL)	out./2005	Documento não encontrado	1º/11/2013, às 17h34	NÃO
8 (E/B)	2007	Aprovado segundo ata da 17ª reunião do CONGRAD em 2007	4/11/2013, às 20h32	NÃO
9 (E/B)	maio/2009	Resolução n. 15/2009, do CONGRAD	1º/11/2013, às 17h31	SIM, idêntico ao do PPC 7 (E/BL)
10 (E/B)	mar./2012	Resolução n.14/2012, do CONGRAD	1º/11/2013, às 17h21	NÃO

¹ Até 2009, os projetos político-pedagógicos da UFU não eram aprovados por meio de resolução. Por isso, nesse caso tomamos como parâmetro a data da ata da reunião do Conselho de Graduação (CONGRAD) em que consta a aprovação.

² Bacharelado – turno integral, licenciatura – turno integral e licenciatura – turno noturno.

11 (E/B)	jul./2011	Resolução n. 15/2012, DO CONSELHO GRADUAÇÃO	1º/11/2013, às 17h18	SIM, idêntico ao do PPC 10 (E/B)
12 (E/B)	jul./2011	Resolução n. 16/2012, DO CONSELHO GRADUAÇÃO	1º/11/2013, às 17h23	SIM, idêntico ao do PPC 10 (E/B)
13 (E/B)	jul./2011	Não havia sido aprovado ainda no momento da construção desta tabela	1º/11/2013, às 17h20	SIM, idêntico ao do PPC 10 (E/B)
14 (H/BL)	2005	Aprovado segundo ata da 2ª reunião do CONGRAD em 2006	4/11/2013, às 20h43	NÃO
15 (H/BL)	2005	Aprovado segundo ata da 2ª reunião do CONGRAD em 2006	4/11/2013, às 20h14	NÃO
16 (H/L)	out./2005	Aprovado <i>ad referendum</i> segundo ata da 7ª reunião do CONGRAD em 2006	24/10/2013, às 21h32	NÃO
17 (H/BL)	fev./2007	Aprovado segundo ata da 5ª reunião do CONGRAD em 2007	23/10/2013, às 12h31	SIM, idêntico ao do PPC 15 (H/BL)
18 (H/BL)	set./2005	Aprovado segundo ata da 12ª reunião do CONGRAD em 2007	4/11/2013, às 19h04	NÃO
19 (H/L)	2007	Aprovado <i>ad referendum</i> segundo ata da 1ª reunião do CONGRAD em 2008	4/11/2013, às 19h56	NÃO
20 (H/B)	jun./2008	Documento não encontrado	4/11/2013, às 20h35	SIM, idêntico ao do PPC 16 (H/L)
21 (H/B)	2009	Resolução n. 23/2009, do CONGRAD	4/11/2013, às 20h06	NÃO
22 (H/B)	s/i	Resolução n. 27/2009, do CONGRAD	4/11/2013, às 19h50	SIM, idêntico ao do PPC 18 (H/BL)

23 (H/B)	out./2009	Resolução n. 10/2010, do CONGRAD	24/10/2013, às 21h22	SIM, idêntico ao do PPC 16 (H/L)
24 (H/B)	jun./2011	Resolução n. 38/2011 do CONGRAD	23/10/2013, às 9h29	NÃO