



Interface - Comunicação, Saúde, Educação

ISSN: 1414-3283

intface@fmb.unesp.br

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Brasil

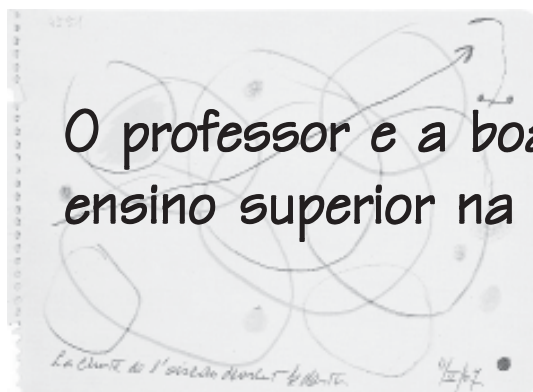
Vasconcellos, Maura Maria Morita; Oliveira, Cláudia Chueire de; Berbel, Neusi Aparecida Navas
O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes
Interface - Comunicação, Saúde, Educação, vol. 10, núm. 20, julio-diciembre, 2006, pp. 443-456
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho
São Paulo, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180114101012>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica
Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto



O professor e a boa prática avaliativa no ensino superior na perspectiva de estudantes

Maura Maria Morita Vasconcellos¹
Cláudia Chueire de Oliveira²
Neusi Aparecida Navas Berbel³

VASCONCELLOS, M. M. M. ET AL. The university teacher and appropriated evaluation practices in higher education: a student's perspective. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20, p.443-56, jul/dez 2006.

This article is the result of an investigation done in the preservice teaching education courses at Londrina State University (UEL), which tried to understand evaluation practices of university teachers working in those courses nominated by students as good evaluators. The study included semi-structured interviews with 48 teachers, recorded and transcribed for treatment and qualitative analysis. One of the main aspects was to observe personal aspects which stimulate the evaluation practice in higher education, focusing on the teachers personal experiences, self-evaluation, and the reflective process on their teaching practice. The values and conceptions which embody the evaluation practice were also investigated. The main objective of the research was to extract lessons from the positive practice of the evaluation for university teachers in general. Some of the noteworthy lessons included: the assumption of a comprehensive conception on teaching which surpasses the limits of the classroom itself, the self-evaluation as a continuous process of the evaluators practice, and the predominance of the objectives over the procedures in the evaluation process.

KEY WORDS: higher education. university teacher. teaching. evaluation.

Este artigo é resultado de investigação realizada em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Londrina (UEL) visando conhecer práticas avaliativas de professores indicados por alunos como bons avaliadores. Foram realizadas entrevistas semi-estruturadas com 48 desses docentes, gravadas e transcritas para tratamento e análise qualitativa. Uma das vertentes do estudo preocupou-se em desvelar aspectos pessoais que movem a prática avaliativa no ensino superior, enfatizando: as experiências pessoais; a auto-avaliação e o processo reflexivo sobre a prática; e valores e concepções que embasam as práticas avaliativas. O objetivo principal da investigação foi extrair lições das práticas positivas de avaliação para professores de ensino superior em geral. Entre as lições extraídas, destacam-se: a assunção de uma concepção de ensino mais ampla que ultrapasse os limites da sala de aula e da aula em si; a auto-avaliação como prática permanente dos avaliadores; e a prevalência dos fins sobre os meios no processo de avaliação.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior. professor universitário. ensino. avaliação.

¹ Docente, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina, Paraná. <mmorita@sercomtel.com.br>

² Docente, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. <claudiachueire@uol.com.br>

³ Docente, Departamento de Educação, Universidade Estadual de Londrina. <berbel@uel.br>

A investigação a que este artigo se refere teve início com um Projeto Integrado de Pesquisa intitulado *Avaliação no Ensino Superior: significados e conseqüências*, especialmente por intermédio do subprojeto *Avaliação da Aprendizagem nos Cursos de Licenciatura da UEL*, que buscou conhecer, junto aos alunos desses cursos, práticas avaliativas consideradas como positivas e negativas, vivenciadas por eles no ensino superior. O conteúdo das respostas foi analisado e dele foram extraídos diferentes significados, assim como possíveis conseqüências para a vida dos alunos. Os resultados foram ricos e provocadores de reflexão, mas naquele momento, intencionalmente, apenas os alunos foram ouvidos. A produção resultante encontra-se publicada em Berbel et al. (2001).

Foram obtidos 428 questionários respondidos, de um total de 738 alunos de terceiras e quartas séries dos 14 cursos de licenciaturas da UEL. O instrumento, constituído por duas perguntas abertas, solicitava aos alunos que relatassem as experiências avaliativas que os tivessem marcado positiva ou negativamente. Posteriormente, destacamos as experiências positivas que foram realçadas por esses mesmos alunos. Foram várias as práticas avaliativas consideradas por eles como apropriadas, positivas, estimuladoras de sua aprendizagem e de seu desenvolvimento. Para algumas delas, os alunos indicaram também o nome dos professores responsáveis. Ao todo, 48 docentes foram indicados pelos alunos das licenciaturas como aqueles que realizaram práticas avaliativas positivas. Esse foi o ponto de partida desta investigação.

O trabalho seguiu os passos da Metodologia da Problematização (Berbel, 1995, 1996), que se utiliza do Esquema do Arco de Magueréz (apud Diaz Bordenave & Pereira, 1982).

Buscamos conhecer mais de perto as práticas avaliativas que possivelmente estariam rompendo com padrões tradicionais de atuação docente e, com isso, promovendo melhores condições de aprendizagem para os alunos, de elaboração do conhecimento e conseqüente desenvolvimento.

Consultamos os 48 professores indicados pelos alunos nas 14 licenciaturas da UEL e que se dispuseram a colaborar com informações. Numa abordagem predominantemente qualitativa, os professores (41 licenciados e sete bacharéis) foram ouvidos por meio de entrevistas semi-estruturadas, gravadas e transcritas para tratamento e análise do conteúdo dos dados, com base em Minayo (1994).

Entre outras perguntas que permitiam desenhar o perfil dos entrevistados, os docentes responderam três questões fundamentais:

Seus alunos destacaram sua atuação positiva com a avaliação (as indicações foram explicitadas a cada docente). Poderia descrever um pouco mais esta forma de avaliar? O que faz? Por que faz assim?

Como avalia sua própria prática avaliativa? Como são os resultados?

Considera que alguma experiência relativa à avaliação que vivenciou como aluno influencia sua prática hoje?

Optamos por descrever, analisar e aprender com as experiências positivas desses professores. A análise das informações obtidas junto aos professores seguiu uma orientação aproximada do recomendado para a análise de conteúdo (Minayo, 1994), extraíndo das respostas às entrevistas elementos convergentes para alguns focos que tomamos para reflexão.

Nos aspectos específicos destacados neste trabalho, nosso referencial teórico,

com base na dialética, apóia-se na concepção de educação e ensino explicitada por Gimeno Sacristán (1999).

Mesmo sem a pretensão de responder todos os nossos questionamentos, tivemos, como professoras de Didática, algumas preocupações que nos mobilizaram para o estudo, entre elas a de que os professores que atuam nas licenciaturas, em geral, tiveram formação em licenciatura, tiveram formação para serem professores e para formar novos professores. Ainda assim, como explicar que alguns atuem positivamente enquanto outros têm atuação negativa, como revelaram os alunos das diferentes licenciaturas na pesquisa anterior? Se alguns professores atuam positivamente com seus alunos em relação à avaliação, o que seria necessário para que outros docentes também o fizessem? Seria uma questão de conhecimento? Dependeria das crenças e valores de cada um? Seria uma questão de continuidade de experiências vividas no tempo em que eram alunos? Ou uma consequência da disposição para a inovação?

Já há algum tempo, a literatura sobre avaliação vem apontando na direção de transformação das práticas de avaliação, deixando para trás a avaliação tradicional rumo a paradigmas emergentes que enfatizam a avaliação, sobretudo, em seus aspectos diagnóstico e formativo.

É preciso lembrar que as determinantes maiores de qualquer problema ligado à avaliação educacional têm suas raízes na própria história da educação de nosso país. Questões de avaliação sempre serão problemas de ensino e fazem parte de todo um sistema tradicional que está em crise e tem sido questionado cada vez mais. Nesse contexto, descobrir, explorar e extrair lições de práticas positivas de avaliação significa atuar em busca de superação de situações problemáticas ligadas ao ensino em geral, rumo a concepções inovadoras de ensino e avaliação que valorizem a formação, o crescimento e o amadurecimento dos alunos.

O ensino, na maioria das instituições e na nossa, caracteriza-se como uma prática limitada ao tempo/espço da sala de aula. A instituição prevê em seu regulamento acadêmico um sistema de avaliação vinculado a notas e procedimentos inerentes ao processo de aprovação/reprovação. Essa forma de conceber o ensino e a avaliação torna possível a manutenção de um *status quo* que justifica práticas de avaliação pontuais e supervaloriza a nota. Neste quadro, torna-se, então, relevante procurar saber como os professores que praticam avaliações consideradas positivas pelos alunos se movimentam dentro da situação dada, utilizando sua autonomia e liberdade pedagógica para atuar de forma diferenciada dos antigos modelos estabelecidos.

Na busca de esclarecimentos a respeito das práticas desses professores, impôs-se a necessidade de considerar, primeiramente, aspectos pessoais envolvidos na questão, pois o que acontece em educação tem muito a ver com ações de pessoas concretas em que “*só os indivíduos agem, e não as instituições sociais e outras estruturas coletivas semelhantes*” (Giner apud Gimeno Sacristán, 1999, p.30).

Em educação, não podemos simplesmente analisar condutas à margem dos atores que as praticam, visto que toda ação educativa é ação de um sujeito, com biografia e história pessoal e coletiva (Gimeno Sacristán, 1999). Por isso, conhecer características pessoais e de formação dos professores pesquisados torna-se indispensável. Desvelar os valores que fundamentam as opções, as

escolhas desses docentes, poderá levar-nos a compreender as razões que movem sua ação educativa. O que valorizam? Quais suas concepções? Quais seus princípios? O que revelam suas ações? Quais suas preocupações em relação à formação do aluno?

Quando refletimos sobre as razões pelas quais uma determinada prática avaliativa, em vez de outra, se estabelece, não podemos deixar de pensar que existem muitos fatores que interferem nas decisões tomadas pelos docentes em relação à sua atuação. Entre esses fatores estão as políticas educacionais que interferem na organização das instituições, nas concepções, condutas e práticas dos docentes de ensino superior.

As transformações socioeconômicas que vêm ocorrendo no mundo desde o século passado, especialmente os fenômenos de globalização da economia, trouxeram para o mundo da educação a influência do modelo taylorista do mundo do trabalho. A idéia de que a escola deva servir à comunidade como uma empresa vem-se cristalizando, especialmente na América Latina, em razão de políticas neoliberais (Enguita, 1994).

O sistema educacional sofre uma intensa reestruturação em suas políticas, cujas conseqüências têm profundo impacto para a universidade e, conseqüentemente, para todo seu funcionamento e pessoal. Dois efeitos perversos dessa dinâmica são a massificação e a privatização. Nesse universo, a docência sofre a influência de mudanças que colaboram para instaurar ou intensificar uma crise de indefinição sobre fins da educação, valores e papéis a assumir (Trindade, 2001).

A própria avaliação institucional, ao priorizar aspectos da docência mais voltados para pesquisa e publicações, já influencia boa parte de docentes, que não valorizam ou não dão a devida importância às questões relativas ao ensino e às questões pedagógicas.

Entender o que acontece no mundo educativo pressupõe compreender as relações entre o individual e o social ou institucional, porque a prática educativa é ação de pessoas, entre pessoas e sobre pessoas. Sem negar o poder das estruturas, temos de reconhecer o valor das ações e o papel dos sujeitos, para pensarmos na educação e sua possível transformação (Gimeno Sacristán, 1999).

Na tentativa de buscar os elementos que impulsionam as decisões e práticas avaliativas no ensino superior, optamos por considerar os aspectos que envolvem a pessoa do professor como agente pedagógico. Neste texto, destacamos aspectos trazidos à tona pela análise dos depoimentos dos docentes, e que representam temáticas para reflexões a respeito de práticas avaliativas: questões pessoais, intenções, valores e concepções de docentes avaliadores, no ensino superior. Nossos dados demonstram que as ações e decisões são baseadas, entre outros, em três aspectos: experiências pessoais, reflexões geradas pelo processo de auto-avaliação e valores, e as concepções que os docentes possuem, como desenvolvemos a seguir.

Experiências pessoais

Tudo o que uma pessoa faz, sem dúvida, expressa o que ela é. O professor, quando age, expressa sua condição humana, por mais que alguém possa querer conceber o ofício como algo predominantemente técnico. É claro que essa ação

se dá em interação com outros seres humanos que se influenciam mutuamente, sendo a ação, na realidade, a expressão de um sujeito dotado de uma cultura subjetiva. No entanto, o social não anula as singularidades e não é possível considerar a ação educativa entre pessoas sem contemplar os sujeitos individualmente. Devemos, portanto, levar em consideração o professor como pessoa e como agente pedagógico. Cada docente age de acordo com suas próprias motivações e, desse universo, fazem parte sua história de vida, suas experiências e influências recebidas (Gimeno Sacristán, 1999).

Verificamos que a repetição dos modelos é uma prática comum. As experiências positivas servem como modelo de ação e de inspiração. Nesse aspecto, constatamos que o ensino de conteúdos sobre avaliação, praticado por docentes da área pedagógica, é uma forma de possibilitar mudanças de postura a respeito de como deve ser a avaliação, conforme revela o depoimento abaixo:

Então uma professora da pedagogia (não lembro o nome da disciplina que ela dava), muito competente, muito mesmo, e ela me deu muito ensinamento, de como deveria ser a avaliação... (L 2)

Outros depoimentos revelam a possibilidade de mudança na forma de compreender a avaliação de docentes pela prática de formas diferenciadas de avaliação.

Ela foi um modelo positivo para mim, diferente, fez eu ter uma visão diferente do que é chegar no final do ano, tirar um pouco da significância daquela nota, daquele número. (E 1)

Eu tive professoras que conversaram muito, que dialogaram muito, foram mais devagar com o conteúdo, sentaram e realmente se debruçaram sobre o objeto de análise, e respeitaram que teria que ser devagar mesmo. Acho que foi esse o elemento que eu trouxe. Essa possibilidade de realmente se discutir e refletir, de ler duas páginas hoje, amanhã pega mais duas, vai questionando com os alunos. (F 1)

Já o depoimento abaixo enfatiza a indissociabilidade entre as formas de avaliar e as formas de ensinar:

No colegial, eu tive um professor de botânica que foi marcante na minha vida, talvez essa tendência pela disciplina, não é? Mas tive ótimos professores também na graduação, na fase da metodologia e prática de ensino. Talvez isso tenha despertado, em mim, o gosto, não só a forma de avaliar, mas a forma de conduzir a disciplina como um todo e culminando com a avaliação, porque você tem que fazer uma amarra aí. (M 1)

Entre os professores marcantes, também estavam aqueles que eram exigentes, mas que, acima de tudo, ensinaram:

...havia professores que eram tão inacessíveis que eu não aprendi

nada, por outro lado, eu tive professores que eram tão competentes e exigentes que me corrigiam, me avaliavam, eu refazia os trabalhos, não foram muitos os professores, mas aos poucos me ensinaram muito e eu tento passar essa experiência. Fora os autores que eu li que falam o que deve ser a avaliação. (L 3)

Por outro lado, as experiências negativas também servem como inspiração para uma boa prática, pois, mesmo que as experiências tenham sido negativas na época, hoje, servem como exemplo do que não se deve fazer com os alunos, e assim transformam a ação do docente em práticas positivas de avaliação.

Entre as experiências negativas que influenciaram a forma de ver a avaliação, destaca-se o repúdio ao uso da avaliação como punição, a intenção de prejudicar o aluno e a incoerência entre o nível do curso e o nível das avaliações. A questão da subjetividade da avaliação também foi mencionada. Outro questionamento é sobre a nota. O que ela significa?

A experiência docente que se adquire com o tempo tem um papel preponderante na formação e evolução de atitudes docentes. O aprendizado gerado pela experiência é citado por vários docentes como muito importante em sua atuação.

Uma coisa fundamental para minha formação é a experiência docente, a própria experiência docente é uma formação. (G 2)

É uma somatória de coisas, você vai crescendo como aluna, vai crescendo como professora e sai mudada a sua prática. (F 5)

E eu acho que quando você começa a tua docência, você vai sendo modelado um pouco pelas contingências a que você vai sendo exposto e aí você vai perceber o retorno do aluno, que o aluno sente dificuldade, que ele não está conseguindo ver relação disso com aquilo que ele está fazendo lá na frente, então aí você vai amadurecendo. (B 1)

Temos de considerar também que toda ação pressupõe uma intencionalidade que exerce sobre a própria ação um papel decisivo. A intencionalidade, embora por si só não explique a ação, é o que lhe dá sentido, significado, valor. Como explica Gimeno Sacristán (1999, p.33):

Esclarecer o sentido da ação humana, e da educativa em particular, é uma questão complexa. Ao tentar elucidar o que nos move, aparecem conectados conceitos de difícil delimitação que penetram em um mundo pouco sistematizado e que são utilizados, de maneiras distintas, em diferentes disciplinas: propósitos, intenções, interesses, motivos, fins, necessidades, paixões que gravitam sobre o agente ou sujeito que desenvolve ações.

Nos relatos a seguir, esses aspectos transparecem, especialmente quando se gosta do que se faz.

Mas eu gosto do que faço, gosto de preparar a avaliação. É cansativo corrigir uma prova escrita? É. Não vou fazer demagogia, mas eu gosto também até de detectar problemas com clareza, ou obviamente de ver quando um aluno atinge os objetivos plenamente, o que acontece também. (F 2)

Um aluno certa vez me disse que eu dou aula com os olhos e eu disse a ele que eu também preciso dos olhos deles, os olhos arregalados, brilhantes, isso pra mim é uma referência. Quando não tem brilho nos olhos, não me motiva, e eu, claro, quero dar uma aula que brilha. (N 2)

Ainda segundo Gimeno Sacristán (1999), a intencionalidade, os objetivos, os significados das ações projetam uma dimensão do profissionalismo docente pouco transitada pelos pesquisadores e pouco considerada nos programas de formação.

O mundo em crise em que vivemos exige recuperar a discussão das filosofias da educação que esclareçam as diretrizes do desenvolvimento pessoal, social e da cultura que propõem, além de falar de atribuições ou de profissionalismo cognitivo e de estímulos externos da docência. (Gimeno Sacristán, 1999, p.41-2)

Para esse autor (1999, p.32), “a qualidade em educação é indissociável da qualidade humana dos docentes”. Somente a vontade, a intencionalidade pode projetar o futuro, o possível, para além da realidade que vivemos. Isso, a nosso ver, implica a assunção de um projeto educativo que não nos exime da responsabilidade diante da questão da formação docente.

A auto-avaliação e o processo reflexivo sobre a prática

No contexto acadêmico, a questão do desempenho docente é posta em relevância quando os professores são avaliados, seja pela instituição, seja pelos discentes, seja pelos órgãos de apoio da pós-graduação.

De uma forma geral, segundo Lipman (1995), profissionais acadêmicos são estimulados a pensar criticamente em algumas ocasiões. Destas, algumas referem-se especialmente a situações de julgamento de desempenho nosso e de nossos colegas:

- . Quando o trabalho de um colega é lido ou revisto.
- . Quando se trabalha em um comitê que deve julgar a proposta de um colega.
- . Quando se registra uma reclamação e devem ser tomadas algumas atitudes.
- . Quando os alunos questionam os critérios pelos quais os cursos são avaliados, as matérias que são ensinadas ou a pedagogia utilizada.
- . Quando se compara a atual conduta profissional com aquilo que se pensa que esta deveria ser.
- . Quando se detectam tendências ou preconceitos em si mesmo e nos outros.

. Quando se buscam alternativas para práticas estabelecidas, porém insatisfatórias.

Nos últimos anos, os parâmetros e as concepções sobre formação do docente do ensino superior, em virtude do contexto da realidade educacional do país, têm sofrido algumas alterações. Cada vez mais, exige-se deste profissional que ele seja: um cidadão competente, inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização; capaz de utilizar tecnologias de informação na docência; capaz de trabalhar em redes acadêmicas nacionais e internacionais; um sujeito que domine o conhecimento contemporâneo, manejando-o na resolução de problemas; capaz de integrar sua matéria de ensino ao contexto curricular e histórico-social; capaz de utilizar formas de ensinar variadas (Cunha, 1993).

Nem sempre o docente tem em vista todas essas competências, mas, de modo geral, observamos que a auto-avaliação gera realmente um processo de reflexão que, sem dúvida, é capaz de motivar, alterar ou aperfeiçoar práticas. Alguns depoimentos revelam a importância dessa reflexão. Por exemplo:

Eu estou mais satisfeita do que estava anos anteriores, mas ainda não me dou por satisfeita completamente. Acho que ainda tenho que buscar uma avaliação mais interativa. (F 3)

Eu procurei me ver muito naqueles momentos. Tudo isso me ajudou na formação. (M 3)

Às vezes, a insatisfação com o próprio desempenho e a preocupação com a qualidade do próprio trabalho são desencadeadores de uma reflexão necessária:

Este ano não estou gostando muito das minhas aulas, elas estão muito repetitivas porque eu assumi a chefia do departamento e são muitos os problemas e os mais variados. Tudo isso, fora o tempo para se estudar e elaborar o que pretendo trabalhar. Não estou tendo o tempo que eu gostaria para dedicar-me à sala de aula. Depois desta gestão, vou ficar, por muito tempo, longe disso. (L 1)

Eu já errei muito, já fui muito chata, como profissional, eu sempre fui muito dedicada, mas eu gosto do que eu faço, dessa troca de experiências. (L 3)

A constatação de que a auto-avaliação, muitas vezes desencadeada pela avaliação que os alunos fazem da disciplina ou da atuação do docente, é fundamental para que ocorram mudanças e tentativas de aperfeiçoamento das práticas avaliativas. Podemos confirmar isso no seguinte depoimento:

Olha, sinceramente, estou sempre mudando, porque antes de mais nada, a avaliação é para ver a sua atuação também, né? Não só do aluno, acho que mais para ver a nossa atuação, então estou sempre mudando, como esse ano... (G 1)

O processo de auto-avaliação auxilia também nas reflexões que o docente possa

desenvolver em relação ao seu conceito de ensino, de aprendizagem, ao seu comprometimento com a educação e com o seu papel de educador, como mostram os dois depoimentos abaixo:

Fundamento-me na concepção que eu tenho do que é ensino, do que é desenvolvimento, do que é aprendizagem, e eu procuro manter uma coerência entre essas minhas concepções do referencial teórico que sustenta essas minhas concepções e a forma de avaliação que eu adoto. Essa prática reflexiva, a questão do feedback, são dois momentos de aprendizagem, em que eu preciso investir. (C 1)

Assim, a minha tentativa é de despertar motivação, coloco muito à vontade: ó gente se não quer ouvir, se é questão de presença, então a presença está dada. Minha preocupação é de criar um grupo de trabalho mais solidário pra participar dos projetos de extensão que procure transformar essa sociedade individualista, competitiva. Eu não sou professora, eu sou educadora! (B 3)

Pelo que pudemos perceber, a auto-avaliação é um exercício que possibilita ao professor colocar-se na trilha da reflexão sobre sua prática, revelando motivações e intenções. Pode ser considerada, também, um grande recurso na busca da conscientização sobre a importância da avaliação e das questões pedagógicas no ensino superior.

Valores e concepções que embasam as práticas avaliativas

A tarefa de avaliar, sendo um julgamento de valor, envolve tanto aspectos objetivos quanto subjetivos. O professor, em sua função, tem de tomar decisões e empreender ações que envolvem não somente sua competência técnica, mas valores e opções de vida que afetam outras pessoas (Vasconcellos, 2002).

Toda a história da educação, a realidade educacional atual e a organização e estrutura das instituições influenciam, é claro, nas mentalidades e nas concepções de muitos dos sujeitos envolvidos no processo educacional: os professores e alunos.

Não raro essas concepções estão ligadas a um modelo de ensino e formação tradicionais, no qual o papel do professor se resume a transmitir informações, e o do aluno, a receber o máximo dessas informações passivamente. Isso justifica o alto valor dado ao acúmulo de conhecimentos específicos numa área e à transmissão de grande quantidade de conteúdo no processo de ensino. Quando a idéia não é essa, exatamente, e se pretendem inovações, o conceito de inovação está vinculado à utilização de novas tecnologias e o conceito de professor competente pode estar vinculado a uma melhor performance no manejo dessas tecnologias. Treinamento em novas tecnologias é a palavra de ordem nesses casos (Vasconcellos, 2005).

Ocorre que o ensino não é uma ação mecanizada. É guiado por motivos que não são indiferentes a valores, porque cada ação envolve uma escolha entre alternativas e se desenvolve por meio de relações entre pessoas, dirigindo suas

vidas e exercendo posições de poder, e porque muitas vezes são tomadas decisões que têm a ver com as relações de igualdade. O currículo é uma seleção cultural valorizada e é decidido entre outras possibilidades.

Conceber a prática ou as ações de ensino como um assunto moral envolve, pois, não só dar esse caráter aos objetivos do currículo e aos motivos pessoais, mas às atividades, ao como fazer, às interações entre professores e estudantes, aos métodos à avaliação, porque cada ação tem significado e é uma possibilidade entre outras que deveria ser calculada. Em síntese, pode-se dizer que se trata de uma caracterização epistemológica do pensar sobre educação como algo aberto em sua concepção, quanto à possibilidade de que tenha diversos significados e diferentes desenvolvimentos, o que obriga a propor-se, sempre, a pergunta nobre: o quão é aceitável cada ação, antes de analisar sua eficácia, quer se trate da ação com um aluno, da escolha de um método, de uma prática de avaliação, de uma política educativa ou de uma reivindicação profissional dos professores. (Gimeno Sacristán, 1999, p.45)

Entre as concepções e os valores que encontramos, está o reconhecimento da importância da relação humana com os alunos e a importância da forma de relacionamento que se estabelece entre professores e alunos, como se pode confirmar nos depoimentos que seguem:

Aluno também gosta de carinho, aluno não gosta de professor mal-humorado, quem gosta? Aluno não gosta de professor que responde muito bruto, eles não gostam de professor que responde só sim e não, eles gostam de professor que comunica, aluno gosta de professor que olha no olho dele. Eu tenho uma prática que é um detalhe muito meu... daqui a uns 20 ou 30 minutos eu vou dar aula numa turma do bacharelado, são 40 alunos em sala de aula e, durante as duas horas que fico com eles, com certeza, durante dois momentos da aula, eu olhei no olho deles com certeza (E 2).

Eu leio muito sobre a corporeidade do professor em sala de aula, professor não pode ficar sentado, ficar parado, ficar apático e isso tudo eu já sabia desde quando eu tinha 16 ou 17 anos. A molecadinha adora você do ladinho deles, adora você pegando na mão, o adolescente adora encontrar você na cantina e você dar um abraço, um aperto de mão, um beijo (E 2).

Entendemos que a manifestação corporal do professor em relação a seus alunos não é um ato isolado de paternalismo ou de sedução para sua aula. Acreditamos que se trata de um exemplo do que Gimeno Sacristán (1999) chama de moral do pensar a educação em suas ações cujos significados têm possibilidades que devem ser calculadas. Assim, a aproximação corporal explicitada pelo professor reflete a importância atribuída à construção de interações com os alunos e, conseqüentemente, ao favorecimento de uma boa relação didática.

Outros elementos demonstram a busca de significados em relação ao conhecimento (Gimeno Sacristán, 1999), tais como:

A valorização de uma postura humilde e não presunçosa em relação ao conhecimento:

É interessante uma coisa, meio socrática, quanto mais a gente estuda mais descobre o quanto a gente é ignorante. Assim, a gente vai tomando consciência do grau de ignorância que a gente tem, é muito maior do que a gente imaginava. (G 2)

A valorização do desenvolvimento de uma postura crítica dos alunos:

Estou muito mais preocupado com a consciência crítica do aluno do que se ele vai conhecer o que é uma metodologia da problematização, se ele vai saber exatamente como aplicar as regras do positivismo, da dialética, enfim, se ele conhece estes pressupostos, mas sim se ele é capaz de sentir que ele é docente, que ele é professor e que ele tem uma responsabilidade social e política muito grande. (A 1)

E a importância da qualidade do ensino, e não da quantidade de conteúdos:

É isso que tem sentido, e é como eu penso uma escola, sobretudo, de terceiro grau, os alunos não podem ficar só recebendo informações, sem colocar em prática o seu pensamento, o exercício de um pensamento, de uma idéia, de uma opinião, de uma crítica. Se não, nós não estamos avançando em nada. (F 4)

A postura de respeito pela pessoa do aluno e a preocupação com a formação para a cidadania está expressa nos depoimentos a seguir:

Eles têm uma liberdade para falar. Eu busco durante o seminário não interromper o aluno, normalmente eu espero que ele acabe de falar sobre aquele texto, aquele assunto, para fazer alguns comentários. Evito fazer correções, acabo eventualmente corrigindo quando é uma informação errada, que às vezes há algumas situações assim. (F 2)

Então a minha avaliação é uma avaliação completa. Eu avalio tudo desde a hora que ele chega na sala de aula até a vida dele, às vezes o problema, o porquê ele não está acompanhando as atividades. Então a minha avaliação está no homem, a minha preocupação está em formar o homem, não só o profissional, porque antes de tudo ele deve ser homem, cidadão. (J 2)

A reflexão sobre quão é aceitável cada ação, como destacou Gimeno Sacristán (1999), está revelada na consciência do autoritarismo implícito em muitas práticas de avaliação, e na reflexão sobre o comportamento inadequado, tanto do professor quanto do aluno:

Na minha concepção, a avaliação é um instrumento de poder, tanto ele pode ser positivo, como também negativo. O professor tem que trabalhar muito bem esta questão, caso contrário o professor pode até “abortar” a carreira de um aluno. (L 5)

Por exemplo, aquele professor que dá uma prova para o aluno fazer em sala, uma prova relativamente objetiva, não de marcar X ou de preencher lacuna, mas uma prova de informação, e um professor que sai de sala, vai passear, fica vinte minutos lá fora, enquanto isso a turma está discutindo: ah, onde está isso no texto, dá aí para eu copiar! Eu não posso considerar isso uma prática positiva, não considero de jeito nenhum. (F 2)

Para nosso estudo, foram relevantes os depoimentos que revelaram formas positivas de compreender a avaliação. A avaliação é vista, nesses casos, como uma situação que facilita o crescimento do aluno, contribui para o processo de aprendizagem e permite o diálogo e interação pessoal entre professores e alunos.

Uma prova dissertativa com consulta, por exemplo, proporciona ao aluno um momento de reflexão ao permitir que adote a consulta ao material. Não interessa, como aponta um docente, “*se eles decoraram as definições, mas sim como eles se utilizam do referencial teórico para ler a realidade*” (C 1).

Os depoimentos que apresentamos revelam que, além de todas as influências externas, provenientes das políticas educacionais que orientam o sistema educacional como um todo e, conseqüentemente, exercem poder sobre as instituições de ensino, na motivação das práticas avaliativas atuam outros fatores ligados mais diretamente aos agentes da ação.

O professor, como pessoa e como agente pedagógico, atua também por motivos individuais e de acordo com sua experiência pregressa. Sua história como aluno, sua capacitação na pós-graduação e sua experiência no cotidiano da sala de aula são fortes componentes na fundamentação de sua forma de agir em relação ao ensino e às práticas de avaliação. Suas ações, seus dizeres, suas posturas e atitudes são reveladoras de concepções e de valores que se refletem na intencionalidade e nas opções e decisões que direcionam suas práticas no complexo campo da docência, no ensino superior.

Concluindo

Retomamos nosso objetivo inicial da investigação realizada: extrair lições das práticas de avaliação consideradas positivas dos professores indicados pelos alunos. Neste texto, destacamos lições mais diretamente ligadas a este foco de análise, que diz respeito a questões pessoais, intenções, valores e concepções de docentes avaliadores, no ensino superior. As observações a seguir podem ser consideradas lições, na busca permanente de uma forma positiva de atuar na complexa tarefa de avaliar, no ensino superior.

A assunção de uma concepção de ensino mais ampla que ultrapassa os limites da sala de aula e da aula em si. O compromisso que o professor tem com seus alunos vai além dos limites impostos pela burocracia institucional e deixa claro que o vínculo que o professor cria com seus alunos extrapola suas

“obrigações” tradicionalmente estabelecidas (dar aula no horário estabelecido, dar notas etc.).

Temos claro que a assunção de uma concepção mais ampla de ensino, como a que descrevemos acima, depende justamente dos fatores aqui enfatizados: a experiência pessoal e profissional, as oportunidades de realizar reflexões pessoais sobre estas questões, e os valores e concepções que os docentes possuem. Esta questão insere-se no bojo de nossas preocupações com o tema da formação do docente de ensino superior que necessita urgentemente resgatar dimensões que vão além do conhecimento científico, da técnica ou da política, e se inscrevem no plano da ética. (Vasconcellos, 2005).

A auto-avaliação como prática permanente dos avaliadores. A auto-avaliação é um importante recurso de reflexão na busca da consciência sobre o sentido das práticas avaliativas e das questões pedagógicas, no ensino superior. Auxilia nas reflexões que o docente possa desenvolver em relação ao seu conceito de ensino, aprendizagem e ao seu comprometimento como educador, além de possibilitar novos motivos, alterações e aperfeiçoamento de suas práticas.

A prevalência dos fins sobre os meios. As formas de avaliar podem ser muitas, e variadas as suas combinações, mas o que importa mesmo é a intenção com que são realizadas e que elas possam resultar em aprendizado efetivo dos alunos, em seus processos de formação.

Gostaríamos de salientar que as lições extraídas da pesquisa - com base nos aspectos aqui destacados: *experiências pessoais, reflexões geradas pelo processo de auto-avaliação e valores e concepções que os docentes possuem* - formam um conjunto de reflexões a respeito de elementos importantes a serem considerados e vivenciados na formação docente e seria desejável que estivessem contemplados nos projetos pedagógicos dos cursos, para que pudessem ser intencionalmente trabalhados.

VASCONCELLOS, M. M. M. ET AL.

Referências

- BERBEL, N. A. N.; VASCONCELLOS, M. M. M.; OLIVEIRA, C. C.; COSTA, W.; GOMES, I. R. L. E. **Avaliação da aprendizagem no ensino superior**: um retrato em cinco dimensões. Londrina: Editora UEL, 2001.
- BERBEL, N. A. N. A metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. **Semina**, v.17, n.esp., p.7-17, 1996.
- BERBEL, N. A. N. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica apropriada para o ensino superior. **Semina**, v.17, n.esp., p.1-19, 1995.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papirus, 1993.
- DIAZ BORDENAVE, J.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino aprendizagem**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.
- ENGUITA, M. F. O discurso da qualidade e a qualidade do discurso. In: GENTILI, P. A. A.; SILVA, T. T. **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p.93-110.
- GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- LIPMAN, M. **O pensar na educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.
- TRINDADE, H. As metáforas da crise: da "universidade em ruínas" às "universidades na penumbra" na América Latina. In: GENTILI, P. **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p.13-43.
- VASCONCELLOS, M. M. M. **Avaliação e ética**. Londrina: Ed. UEL, 2002.
- VASCONCELLOS, M. M. M. **Desafios da formação do docente universitário**. 2005. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

VASCONCELLOS, M. M. M. ET AL. El profesor y la práctica evaluative en la enseñanza superior. **Interface - Comunic., Saúde, Educ.**, v.10, n.20, p.443-56, jul/dez 2006.

Este artículo es resultado de una investigación realizada en cursos de formación de profesores de la UEL, para conocer las prácticas evaluativas de profesores señalados por los alumnos como buenos evaluadores, a través de entrevistas con 48 profesores de los cursos investigados. Los sujetos fueron escuchados en entrevistas semi-estructuradas, que fueron grabadas y transcritas para tratamiento y análisis cualitativo. Una de las vertientes del estudio se preocupó en analizar aspectos personales que mueven las prácticas evaluadoras en la enseñanza superior enfatizando: las experiencias personales; la auto-evaluación y el proceso reflexivo sobre la práctica; y valores y concepciones que basan las prácticas evaluadoras. El objetivo principal de la investigación fue observar los puntos positivos de las prácticas evaluadoras para profesores de enseñanza superior en general. Entre los resultados del estudio se destacan: la presencia de una concepción de enseñanza más amplia que ultrapasa los límites de la sala de clase; la auto-evaluación como práctica permanente de los evaluadores y el predominio de los fines sobre los medios en el proceso de evaluación.

PALABRAS CLAVE: enseñanza superior. profesores. enseñanza. evaluación.

Recebido em 21/07/05. Aprovado em 20/08/06.