UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO-UNA HCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROBINALVA BORGES FERREIRA

AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – UNA CSA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

CRICIÚMA, MAIO DE 2010

Livros Grátis

http://www.livrosgratis.com.br

Milhares de livros grátis para download.

ROBINALVA BORGES FERREIRA

AVALIAÇÃO PROCESSUAL: UM ESTUDO DE CASO NA UNIDADE ACADÊMICA DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS – UNA CSA DA UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

Orientador: Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota

CRICIÚMA, MAIO DE 2010

unesc
Universidade do Extremo Sul Catarinense

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO

"Avaliação Processual: Um Estudo de Caso na Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da UNESC"

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 29/03/2010:

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota (Presidente e Orientador)

Profa. Dra. Amândia Maria de Borba (Membro – UNIVALI)

Profa. Dra. Janine Moreira (Membro – UNESC)

Prof. Dr. Gildo Volpato (Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Ademir Damazio
Coordenador do PPGE-UNESC

Robinalva Borges Ferreira
Mestranda

Criciúma, SC, março de 2010.

FUCRI - FUNDACÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

Dedico esta dissertação
ao meu filho Vitor,
luz no meu caminho.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que colaboraram para a concretização deste estudo, em especial:
Ao professor Frota, orientador, que além de mestre é um amigo;
Aos professores da UNA CSA, pela disposição em colaborar com a pesquisa;
À Unesc, pelo auxílio financeiro;
Aos colegas e professores do mestrado, que compartilharam sorrisos e conhecimentos;
À coordenação e à secretária do programa, pela atenção e dedicação;
Ao professor Ademir pela contribuição na pré-qualificação do projeto e pelo incentivo a cada dia;
À professora Janine, que contribuiu muito na elaboração deste estudo, desde a pré-qualificação e qualificação do projeto até a defesa da dissertação;
Ao professor Gildo, pela contribuição como professor de uma disciplina e como professor examinador na qualificação do projeto;
À professora Denise Leite, da UFRGS, que não mediu esforços para contribuir com o parecer na qualificação do projeto;
À professora Amândia, por aceitar prontamente nosso convite, continuando sua parceria com a Unesc;
Ao professor Ricardo Luiz de Bittencourt, meu amigo e conselheiro inseparável;
A minha colega Nádia, que fez a correção do texto;
Ao Graziano, meu eterno namorado, pelo carinho e incentivo de cada dia;
E ao meu filho e minha família, por estarem presentes em todos os momentos de minha vida e compreenderem os momentos de ausência.

“Seis propostas para o próximo milênio:

leveza, rapidez, exatidão, visibilidade,

multiplicidade e consistência”.

Ítalo Calvino

RESUMO

A complexidade do processo de aprendizagem, com a qual muitos professores da educação superior se deparam, é ampliada com a avaliação, que faz a inter-relação com os objetivos, conteúdos e metodologia. O campo estabelecido para o presente estudo foi a avaliação processual realizada por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas - UNA CSA da Universidade do Extremo Sul Catarinense – Unesc, uma universidade comunitária situada em Criciúma - SC. Os pressupostos do Projeto Pedagógico Institucional – PPI apontavam para uma avaliação processual, cuja implementação ocorreu no segundo semestre de 2007. Esta se caracteriza por modificar as relações entre os atores do processo educacional, tornando-a uma relação horizontal em que professores e alunos são co-partícipes do ensino e da aprendizagem, tornando este processo mais democrático, dinâmico e inclusivo. O sistema avaliativo deixa de ser pontual, classificatório e excludente, adotando uma postura de acompanhamento mais individualizado e participativo por parte do aluno. A função principal da avaliação processual é aprimorar o processo de aprendizagem e ampliar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. A avaliação é considerada como um dos elementos que possibilita a retroalimentação e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Com o objetivo de analisar como os professores internalizam o conceito de avaliação processual e suas relações com o ensino e aprendizagem, montamos um estudo de caso, utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista, e elegemos segundo os procedimentos básicos uma amostra de 10 professores da UNA CSA. A análise sofreu os procedimentos de análise do conteúdo, de Bardin (2006). Como resultados principais destacamos os conceitos de avaliação processual e de ensinar e aprender. Os conceitos de avaliação processual apresentados pela amostra não demonstram conter os atributos necessários para que sejam classificados como conceitos científicos, não permitindo, portanto, que os docentes externassem o conceito. As funções da avaliação foram as seguintes: de medida, de obrigatoriedade da lei e de acompanhamento do processo. Também aponta a autoavaliação como um elemento importante do processo avaliativo. Vários instrumentos avaliativos são utilizados, sendo a prova escrita e individual a preferida. Dois conceitos de ensinar foram apresentados, um referente à transmissão do conhecimento e outro à mediação do conhecimento. O primeiro está baseado numa concepção tradicional de educação e o segundo relacionado à abordagem sócio-histórica. Três conceitos de aprender foram citados: retenção do conhecimento, apropriação do conhecimento e aprender e ensinar como processos inseparáveis, concordantes com a conceituação anterior. E ainda, para a metade dos professores a formação continuada dos docentes da instituição não foi suficiente para a elaboração do conceito de avaliação processual.

Palavras-chave: Avaliação processual. Conceitos. Educação superior.

ABSTRACT

Learning process complexity, which many professors deal with, is increased with assessment and it is inter-related with goals, content and methodology. Process assessment done by professors from Social Sciences Academic Unit (Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA-CSA) of UNESC (Universidade do Extremo Sul Catarinense), a community university located in Criciúma–SC, is the established field to this work. Concepts from the Institutional Pedagogical Project (Projeto Pedagógico Institucional–PPI) pointed to a process assessment, whose implementation happened in the second semester of 2007. It was characterized by modifying relations between the actors of this educational process, where professors and students are in a horizontal relationship, co-participating of teaching and learning. This process is more dynamic, democratic, and comprehensive. Assessment system is no longer accurate and classificatory, they adopted a more individualized and participative attendance towards students. The main point of process assessment is to improve learning process and increase the probability that every student learns. Assessment is one of the elements that allows feedback and development of teaching-learning processes. The goal was to analyze how professors internalize the process assessment concept and its relation to teaching and learning. A case study was created, using interview as instrument and, according to basic procedures, it was used an amount of 10 professors from UNA-CSA. Content analysis (Bardin, 2006) was also done. As main results, we have process assessment, learning and teaching concepts. Process assessment concepts don't seem to have necessary attributes to be classified as scientific concepts. This didn't allow professors to show the concept itself. Assessment functions were the following: measurement, law obligation and process attendance. Self-assessment was also pointed as an important part of the evaluative process. Many assessment instruments are used, but written test is the favorite one. Two teaching concepts were presented, one concerning to knowledge transmission and another to knowledge mediation. The first one is related to a traditional education concept and the second to a socio-historical approach. Three learning concepts were cited: knowledge maintenance, knowledge appropriation and learning and teaching as inseparable. Finally, for a half of the professors, institutional continued formation is not enough to elaborate a process assessment concept.

Keywords: Process Assessment. Concepts. College Education.

RESUMEN

La complejidad del proceso de aprendizaje, con el cual muchos profesores de educación superior se deparan, es ampliada con la evaluación, que hace la inter-relación con los objetivos, contenidos y metodología. El campo establecido para el presente estudio fue la evaluación procesual realizada por profesores de la Unidad Académica de Ciencias Sociales Aplicadas - UNA CAS de la Universidad del Extremo Sur Catarinense - Unesc, una universidad comunitaria situada en Criciúma - SC. Los presupuestos del Proyecto Pedagógico Institucional - PPI apuntaban para una evaluación procesual, cuya implementación ocurrió en el segundo semestre de 2007. Ésta, se caracteriza por modificar las relaciones entre los actores del proceso educacional, tornándola una relación horizontal en que profesores y alumnos son co participantes de la enseñanza y del aprendizaje, tornando este proceso más democrático, dinámico e inclusivo. El sistema evaluativo deja de ser puntual, clasificatorio y excluyente, adoptando una postura de acompañamiento más individualizada y participativa por parte del alumno. La función principal de la evaluación procesual es aprimorar el proceso de aprendizaje y ampliar la probabilidad de que todos los estudiante aprendan. La evaluación es considerada uno de los elementos que posibilita la retroalimentación y la mejora de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Con el objetivo de analizar como los profesores internalizan el concepto de evaluación procesual y sus relaciones con la enseñanza y el aprendizaje, montamos un estudio de caso, utilizando como instrumento de colecta de datos, la entrevista, y elegimos según los procedimientos básicos una muestra de 10 profesores de la UNA CSA. El análisis sufrió los procedimientos de análisis del contenido, de Bardin (2006). Como resultados principales destacamos los conceptos de evaluación procesual y de enseñar a aprender. Los conceptos de evaluación procesual presentados por la muestra no demuestran contener los atributos necesarios para que sean clasificados como conceptos científicos, no permitiendo, por lo tanto, que los docentes externalicen el concepto. Las funciones de la evaluación fueron las siguientes, de medida, de obligatoriedad por ley y de acompañamiento del proceso. También apunta la auto evaluación como un elemento importante del proceso evaluativo. Varios instumentos evaluativos son utilizados, siendo la prueba escrita e individual la preferida. Dos conceptos de enseñar fueron presentados, uno referente a transmisión de conocimiento y otro a la mediación del conocimiento. El primero está basado en una concepción tradicional de educación y el segundo relacionado al abordaje socio historico. Tres conceptos de aprender fueron citados: retención del conocimiento, apropiación del conocimiento y aprender y enseñar como proceso inseparables, concordantes con la conceptuación anterior. Asi mismo, para la mitad de los profesores la formación continuada de los docentes de la institución no fue suficiente para la elaboración del concepto de evaluación procesual.

Palabras-clave: Evaluación procesual. Conceptos. Educación superior.

LISTA DE ABREVIATURAS

AP – Avaliação Processual

CPAE – Coordenadoria de Políticas de Atenção ao Estudante

COMAVI – Comissão de Avaliação Institucional

CONSEPE – Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão

CONSU – Conselho Universitário

DTI – Departamento de Tecnologia da Informação

FC – Formação Continuada

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPC - Projeto Pedagógico do Curso

SEAI – Setor de Avaliação Institucional

UNA – Unidade Acadêmica

UNA CET – Unidade Acadêmica de Ciências, Engenharias e Tecnologias

UNA CSA – Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas

UNA HCE – Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação

UNA SAU – Unidade Acadêmica de Ciências da Saúde

UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO 12
2 CONCEPÇÕES DE ENSINAR, APRENDER E AVALIAR 20
3 AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIA E CONCEITOS 26
3.1 Trajetória da avaliação 26
3.2 Funções da avaliação 32
3.3 Instrumentos de avaliação 34
4 A UNESC E A AVALIAÇÃO PROCESSUAL 38
4.1 Ordenação legal 38
4.2 A necessidade de uma nova avaliação 41
4.3 A caminho da avaliação processual 43
5 PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS E ELABORAÇÃO CONCEITUAL 46
5.1 Pressupostos de Vygotsky sobre ensino e aprendizagem e a relação com a avaliação 46
5.2 Elaboração do Conceito 52
6 AVALIAÇÃO PROCESSUAL E SUAS IMPLICAÇÕES: PARTE EMPÍRICA 57
6.1 Metodologia 57
6.1.1 Problema e objetivos da pesquisa 57
6.1.2 Tipologia do estudo 58
6.1.3 Universo e amostra do estudo 59
6.1.4 Instrumento de coleta de dados da pesquisa 61
6.2 Desenvolvimento da pesquisa 62
6.3 Instrumental de análise 63
6.4 Apuração e discussão dos dados 64
6.4.1 Perfil dos professores 65
6.4.2 Estrutura da análise de dados 66
6.5 Conceitos de ensinar, aprender e função do discente e docente 66
6.6 Nuances da avaliação processual: conceitos e contextos 80
6.7 Instrumentos avaliativos: elaboração, tipos e devolução 95
6.8 Implantação da avaliação processual: Contribuição da Formação Continuada - FC, facilidades e dificuldades 106
6.9 Palavra aberta 113

7 CONCLUSÃO 116
7.1 Recomendações 118
7.2 Palavras finais 118
REFERÊNCIAS 120
APÊNDICES 125
APENDICE A - Consentimento Informado: Diretor da UNA CSA 126
APENDICE B - Consentimento Informado: Coordenadores de Curso 128
APENDICE C- Consentimento Informado: Professores 130
APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Professores 132
APÊNDICE E – E-Mail enviado para Professores Entrevistados 134
APÊNDICE F – E-Mail enviado para Professores – Validação da Entrevista 135
ANEXOS 136
ANEXO A – Lei 9394/96 137
ANEXO B – Projeto Político Pedagógico da Unesc 141
ANEXO C – Resolução Nº 01/2007/ CSA – Aprova o Regimento Geral da Unesc ... 147
ANEXO D – Texto Avaliação Processual: A opção da Unesc 149

1 APRESENTAÇÃO

Atualmente, em nosso país, muito se fala sobre diretrizes curriculares, documentos institucionais, formação continuada, projeto pedagógico e avaliação. No entanto, parece que estas discussões nem sempre são incorporadas no trabalho docente, de forma que possam ressignificar o processo de ensinar, aprender e avaliar.

A complexidade do processo de aprendizagem, com a qual muitos professores da educação superior se deparam, é ampliada com a avaliação, que faz a inter-relação entre os objetivos, conteúdos e metodologia. Há, ainda, a predominância de uma visão hegemônica de avaliação que supervaloriza o produto em detrimento do processo.

Portanto, é necessária a superação da educação tradicional, em que a função do professor é o transmitir conteúdos prontos e acabados e a do aluno é reproduzi-los. É necessário superar a visão de avaliação classificatória, com função de notificar, classificar, selecionar, classificar, excluir e punir. (SILVA, 2004).

Este autor coloca que poderemos superar a avaliação classificatória com a avaliação formativa, a qual denominaremos de processual, que objetiva acompanhar de forma interativa e regular se os objetivos pedagógicos estão sendo atingidos, possibilitando informações sobre o trabalho docente e o percurso da aprendizagem discente, corrigindo os desvios de ambos. Seus principais pressupostos, de acordo com o que foi estabelecido na reforma acadêmico-administrativa da Unesc, são: sobreposição dos processos sobre os produtos de aprendizagens; fornecer informações globais sobre os fatores que afetam os processos de aprendizagens e a diversificação dos processos avaliativos de acordo com as necessidades e imperativos do contexto socioeducacional dos discentes, dos conteúdos e dos objetivos curriculares. As bases epistemológicas e pedagógicas estão presentes no Projeto Político Pedagógico da instituição de ensino, podem romper com procedimentos padronizados.

A Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc está implantando a reforma acadêmico-administrativa desde 2005, quando da aprovação do novo estatuto da mantenedora (Fundação Educacional de Criciúma - FUCRI) e do novo regimento da instituição (Unesc). Incluso, nas várias mudanças, no regimento

institucional está a implantação da avaliação processual no segundo semestre de 2007, previsto nos artigos 86 a 91, em que a principal mudança é a não-realização da quarta avaliação (prova final ou provão). Esta quarta avaliação era realizada abrangendo o conteúdo do semestre, quando o acadêmico não atingia média sete, e tinha média mínima de três. Somando a média semestral com a nota da quarta avaliação e dividindo por dois precisava obter média cinco para ser aprovado. Esta mudança no sistema avaliativo teve como base o Projeto Político Pedagógico da instituição, que desde sua construção, em 2001, apontava para uma avaliação processual, dinâmica, inclusiva.

O sistema avaliativo atual dos cursos de graduação da Unesc pretende que o professor e o acadêmico sejam co-partícipes do processo ensino/aprendizagem[1], os aspectos qualitativos prevaleçam sobre os quantitativos, a ênfase seja no processo e não no produto e a recuperação feita ao longo do semestre e não no final. Esta concepção se opõe à avaliação tradicional, em que somente o aluno é avaliado, prevalecem os aspectos quantitativos, priorizam-se os resultados, ou seja, a ênfase é no produto, além de ser pontual, classificatória, punitiva e excludente.

A função principal da avaliação processual é aprimorar o processo de aprendizagem e ampliar a probabilidade de que todos os estudantes aprendam. A avaliação é considerada como um dos elementos que possibilita a retroalimentação e a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem.

A avaliação na educação superior poderia ser formativa e comprometida com a melhoria das condições de ensino/aprendizagem, promovendo a autonomia e o desenvolvimento dos envolvidos, evitando a continuação da exclusão, competição e controle. Há muito que se construir na avaliação universitária e o começo poderia ser o desconstruir de que esta é fenômeno técnico e desinteressado.

Portanto, o campo estabelecido para o presente estudo foi a avaliação processual realizada por professores da UNA CSA[2] da Unesc.

Neste sentido, apontamos o **tema** do estudo: A avaliação processual: um estudo de caso na UNA CSA da Unesc, no qual buscamos compreender a problemática que se estabelece a partir da compreensão e aplicação da nova avaliação do rendimento escolar. Podemos então perguntar: **qual o conceito de**

---

[1] Utilizaremos a nomenclatura ensino/aprendizagem por entendermos que estes processos são inseparáveis.
[2] Sigla que denomina Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas.

avaliação processual que detêm os professores da UNA CSA da Unesc e suas relações com o ensino e a aprendizagem?

Como **objetivo geral** estabelecemos: analisar a internalização do conceito de avaliação processual externados pelos professores da UNA CSA da Unesc, após a implantação do novo sistema de avaliação nos cursos de graduação da Unesc. E como **objetivos específicos**: identificar o conceito de ensinar e aprender dos professores da UNA CSA, descrever os avanços e dificuldades encontrados pelos professores com a implantação da avaliação processual e verificar se a formação continuada foi suficiente para a capacitação dos professores referente à avaliação processual.

Iniciamos a justificativa da escolha da temática do estudo pela trajetória profissional da pesquisadora, tendo em vista ser licenciada em Educação Física na Universidade de Extremo Sul Catarinense – Unesc, em 1987, especialista em voleibol em 1989 e mestre em Educação pela Unesc/Iplac - Instituto Pedagógico Latino Americano e Caribenho, em 2000. Paralelo à formação continuada, exercia a docência na disciplina de Educação Física na educação básica desde 1988 e ocupava o cargo de coordenadora de esportes da Sociedade Recreativa Mampituba de 1987 a 2000.

A trajetória como professora universitária iniciou no curso de Educação Física da Unesc em 1997. Em 2000 a autora integrou a equipe da avaliação institucional da Unesc, com dedicação exclusiva. Em 2001, assumiu o cargo de coordenadora do curso de Educação Física, que ocupou até 2007, quando passou a exercer a função de coordenadora de ensino da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação. A partir de julho de 2009 exerce o cargo de assessora técnico-pedagógica da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação da instituição.

Este relato da formação e exercício profissional se faz necessário para elucidar a definição da problemática deste estudo, pois desde que ministrava aulas da disciplina de Educação Física na rede estadual não concordava com a sistemática de avaliação e com o alto índice de reprovação, principalmente na 1ª e na 5ª série, atualmente 2° e 6° ano do ensino funda mental, respectivamente.

Justificamos este estudo também pela carência de produção científica sobre a temática avaliação no processo ensino/aprendizagem, em nível superior. Predominam estudos e pesquisas sobre avaliação na educação básica. Percebemos que alguns estudos estão sendo feitos sobre avaliação na educação superior, mas é

necessário que sejam ampliados, possibilitando novas reflexões acerca da temática. A emergência da pedagogia universitária nos tem indicado o quanto ainda precisamos investir nas pesquisas neste campo.

De acordo com o portal de teses, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, disponíveis em dez anos, 1997 a 2007, foram produzidas somente sete teses de doutorado e treze dissertações de mestrado, envolvendo avaliação na educação superior. Os resultados destas pesquisas, em geral, apresentam resquícios da avaliação classificatória, como forma de poder e de punição por parte do professor e alguns indícios de que a avaliação cumpre a função de contribuir com o processo ensino/aprendizagem, sendo formativa e processual.

Neste sentido, apresentamos alguns estudos referentes à avaliação na educação superior, os quais contribuirão com a reflexão a este respeito. Dentre eles podemos citar:

Cunha (2005) junto a seu grupo de pesquisa realizou uma pesquisa na Universidade Federal de Pelotas sobre a “prática pedagógica de um bom professor”, objetivando investigar as motivações que levaram os professores a tentar fazer a ruptura do paradigma dominante e que processos eles percorreram para tal. Além disso, foi possível estudar novas alternativas de ensino e o impacto que elas provocaram nos acadêmicos. Trazemos o recorte deste estudo para refletirmos sobre a implantação do novo sistema avaliativo na Unesc e sobre a realização de nossa pesquisa.

A pesquisa contou com 183 acadêmicos, objetivando recolher o conceito de conhecimento que eles construíram na trajetória escolar/acadêmica. Os dados foram positivos, de acordo com a autora, pois “72% dos acadêmicos entendiam conhecimento como processo, pressupondo a possibilidade do erro, do conhecimento provisório e menos monolítico”. (CUNHA, 2005, p. 102).

Perguntado sobre o impacto do novo os acadêmicos responderam que no princípio foram receptivos a uma proposta inovadora, mesmo que manifestassem preocupação com os aspectos pragmáticos do processo, como a avaliação, por exemplo. A autora coloca que a avaliação é o ponto nevrálgico de qualquer proposta pedagógica e que traz insegurança e desconforto para quem avalia e é avaliado.

Foi perguntado especificamente sobre a avaliação da aprendizagem, e os acadêmicos responderam que, apesar das dificuldades mencionadas, o nível de aprendizagem, assim como a satisfação com a proposta de trabalho, referente ao

novo sistema de ensino relacionado com a pesquisa, foram positivas. Destacaram que a definição prévia de critérios de avaliação auxiliou no alcance dos objetivos. Quando os critérios não estavam claros ocorreram os problemas. Percebe-se que qualquer mudança nesta perspectiva é construção coletiva, diferente de “pacotes” prontos em que os acadêmicos têm que apresentar respostas prontas, independente de suas elaborações individuais.

Interessante este estudo, pois apresenta um recorte do resultado da implantação de um novo sistema de ensino mais relacionado com a pesquisa, em que a avaliação está imbricada, e relacionamos com a implantação de um novo sistema de avaliação: a avaliação processual na Unesc. Em nosso caso entrevistamos professores para analisar as implicações da avaliação processual no ensino e na aprendizagem.

Na pesquisa de Cunha, os acadêmicos aceitam bem as mudanças desde que sejam claras e com critérios bem definidos, e que eles sejam envolvidos, motivados para a aprendizagem.

Este estudo serve para refletirmos se, quando foram implantadas as mudanças no processo avaliativo da Unesc, estas estavam bem claras para professores e acadêmicos e se os critérios estavam bem definidos, garantindo uma certa segurança e motivação para o seu desenvolvimento.

Destacamos ainda três estudos sobre a avaliação na educação superior.

O primeiro na área da saúde, realizado pelas professoras Maria Paula Garcia de Souza e Mary Rangel (2003), intitulado Avaliação: um Impasse na Educação Médica, baseado em entrevistas com professores e alunos dos dois primeiros anos do curso de Medicina da Faculdade de Medicina de Petrópolis. A pesquisa apresentou o distanciamento entre a concepção de avaliação e o que realmente acontece em sala de aula, no entanto os entrevistados relatam: “Estamos diante de um processo de transformação, e a realidade pesquisada nos aponta que a passagem do discurso para a prática vem sendo implementada”.

Ferreira (2003) realizou um estudo na área da saúde: Avaliação no Processo ensino/aprendizagem: uma Experiência Vivenciada, com alunos do 3° ano, na disciplina de Enfermagem Ginecológica, Obstétrica, do curso de Enfermagem da Unesp de Botucatu. A pesquisa realizada enfatiza a importância das estratégias de ensino e avaliação no processo de aprendizagem. Os alunos valorizaram a

avaliação realizada durante o desenvolvimento do bloco teórico e reconheceram que a relação professor-aluno tem influência direta no aprendizado.

Outro estudo na área da saúde procurou investigar o significado da avaliação da aprendizagem dos professores e alunos do curso de Farmácia, Habilitação em Bioquímica ou Análises Clínicas, da Universidade Estadual de Londrina (UEL). A pesquisadora Mazzaroba (2000) pretendia identificar as concepções e finalidades da avaliação, os critérios para elaboração e correção dos instrumentos de medidas mais utilizados nas disciplinas do ciclo profissionalizante e como esses professores relacionam os objetivos de ensino e a avaliação da aprendizagem. Os resultados da pesquisa mostraram a complexidade de elementos presentes no processo de avaliação da aprendizagem, indicando que não existe uma única concepção de avaliação. Na verdade, existem diferentes formas possíveis de abordar o ato de avaliar.

Alguns estudos realizados em instituições de ensino superior nos dão elementos para pensar sobre as contradições, dificuldades e facilidades que constituem todo o processo de mudança no ensino. Citamos duas experiências de implantação de mudanças na parte pedagógica em duas universidades brasileiras.

Um estudo descrito por Veiga e Naves (2005) aborda a reestruturação curricular dos cursos de graduação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU, com início em 2001. O primeiro passo se deu quando o Conselho de Graduação – CONGRAD aprovou o “Projeto de aperfeiçoamento da organização didático-pedagógica dos cursos de graduação da UFU”. Sendo um processo institucional, a Diretoria de Ensino – DIREN priorizou realizar quatro seminários objetivando a reflexão sobre a qualidade acadêmica com os seguintes temas: um projeto em construção; a formação do professor em questão, avaliação emancipatória na universidade. Por que não? E o currículo como expressão do projeto pedagógico.

Participaram das reuniões professores, alunos e pessoal técnico-administrativo. No terceiro passo a DIREN optou por instalar uma equipe de assessoria pedagógica aos colegiados de cursos de graduação, para subsidiar a construção de projetos de curso alicerçada nos princípios adotados. Por fim, a interface dos conselhos com as instâncias superiores da instituição e o trabalho coletivo resultaram numa resolução interna que orienta a elaboração dos projetos dos cursos de graduação. Trazemos este exemplo porque nos permite fazer a transposição para nossa realidade e percebermos dois aspectos: primeiro, que a

discussão referente à avaliação está sempre presente, tendo em vista sua função na instituição, e segundo que a construção coletiva aponta para uma construção de sucesso, pois as pessoas se sentem autoras e cooperadoras com as causas maiores da instituição.

Outra experiência que relatamos ocorreu na Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI. Segundo Borba, Ferri e Hostins (2004), a UNIVALI, por meio da Pró-Reitoria de Ensino, desencadeou o processo de elaboração e construção coletiva sobre avaliação da aprendizagem dos acadêmicos dos cursos de graduação, a partir do segundo semestre de 2003. Vários movimentos se instalaram, como elaboração de diretrizes, pesquisas on-line em outras universidades brasileiras, cronograma de formação continuada e reuniões com os diversos segmentos envolvidos, como articuladores pedagógicos, coordenadores de curso, docentes e representação discente. Diante das tensões que se apresentaram as pesquisadoras puderam afirmar que novas práticas estão sendo desenvolvidas e muito ainda há que se construir.

Entendemos que três semestres (implantação em 2007/2 e realização da pesquisa 2009/1) é um curto período para que os professores da instituição tenham se apropriado do conceito de avaliação processual, o que se torna uma limitação do estudo. No entanto, entendemos ser necessário e relevante realizar esta pesquisa para identificarmos o nível desta apropriação, pois o desenvolvimento conceitual não se dá de forma definitiva, mas gradual, porque também, gradativamente, evolui o significado da palavra, segundo Vygotsky (1993).

Para melhor compreensão, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos.

O primeiro capítulo apresenta as concepções de ensinar, aprender e de avaliar, em relação com as abordagens pedagógicas, bem como a inter-relação com a prática pedagógica docente.

O segundo capítulo aborda a evolução do conceito de avaliação, atrelado às abordagens pedagógicas, desde a avaliação na concepção tradicional até a avaliação na concepção histórico-cultural; o professor, a prática avaliativa e a avaliação, com reflexões acerca do professor e da avaliação na educação superior.

O terceiro capítulo trata da implantação da avaliação processual na Unesc, desde o ordenamento legal, necessidade da implantação do novo sistema até o caminho percorrido pela instituição para sua concretização.

O quarto capítulo apresenta os pressupostos vygotskyanos da teoria histórico-cultural e a apropriação de conceitos, que de certa forma vem justificar a escolha pela temática abordada, utilizando os conceitos e seus atributos.

O quinto capítulo descreve o estudo empírico para colher os dados de como vem sendo implantada a reforma – a avaliação processual -, desde a metodologia, como foi desenvolvido o estudo, análise e discussão dos dados até a apropriação do conceito de avaliação por professores da UNA CSA.

Por fim, apresentamos as conclusões às quais foram possível chegar e as recomendações advindas do trabalho.

Complementa-se este relato com as partes obrigatórias do discurso monográfico dito dissertação.

2 CONCEPÇÕES DE ENSINAR, APRENDER E AVALIAR

Descrevemos neste capítulo as concepções de ensinar e aprender e de avaliar, em relação as abordagens pedagógicas, bem como a inter-relação com a prática pedagógica docente.

A prática pedagógica dos docentes está ancorada numa abordagem pedagógica. Autores como Saviani (1983) e Libâneo (1985) também classificam as tendências ou abordagens pedagógicas, no entanto, utilizaremos os preceitos de Mizukami (1986) para descrever sinteticamente as cinco abordagens pedagógicas, possibilitando a compreensão da avaliação neste contexto.

A autora parte do pressuposto que estas abordagens foram as mais influenciadoras na prática pedagógica dos professores: abordagem tradicional, abordagem comportamentalista, abordagem humanista, abordagem cognitivista e abordagem sócio-cultural.

Na **abordagem tradicional** a ênfase é na transmissão de conceitos e na imitação de modelos. Poderíamos dizer que a preocupação do ensino é com a quantidade de informações ao invés de formar o pensamento reflexivo. A relação pedagógica é vertical, na qual o professor detém poder em todos os sentidos, a função do aluno é de memorizar e repetir automaticamente os dados que foram fornecidos – em aula – pelo professor. A metodologia, portanto, está centrada no discurso do professor, constando quase sempre de aula expositiva, verdadeiro discurso do saber, geralmente um monólogo em que o professor fala e o aluno ouve.

O processo de avaliação é realizado visando à exatidão na reprodução dos conteúdos comunicados e é medido pela quantidade e exatidão das informações que o aluno consegue reproduzir, por meio de provas, exames, chamadas orais, exercícios, entre outros. Portanto, o exame tem um fim em si mesmo e as notas funcionam como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Na **abordagem comportamentalista** a ênfase está na obtenção de um determinado comportamento que deve ser mantido. É caracterizada pela preocupação científica, no planejamento tanto quanto na condução e implementação do processo de aprendizagem. O aluno é um ”campo” a ser trabalhado para que seu comportamento seja mudado. O ensino e a aprendizagem são compostos por padrões de comportamento que podem ser mudados por meio de treinamento. A

metodologia é bastante ampla: inclui tecnologia educacional, instrução individualizada e programada.

O processo de avaliação consiste em constatar se o aluno aprendeu e atingiu os objetivos propostos. A avaliação era feita no início do processo (pré-testagem), para conhecer os comportamentos prévios e planejar as etapas seguintes, no decorrer e no final do processo, pois são estabelecidos objetivos intermediários e finais. O objetivo da avaliação é conhecer se os comportamentos desejados foram alcançados.

Na **abordagem humanista** a pessoa está incluída no processo ensino/aprendizagem. A ênfase está nas relações interpessoais e no crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. O professor é o facilitador da aprendizagem, dá assistência aos aprendizes, sendo que o ensino consiste num produto de personalidades únicas, que correspondem a circunstâncias próprias, destacando a aprendizagem significativa, pois é a que envolve toda a pessoa.

O processo de avaliação supõe que o aluno deve assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definindo e aplicando critérios para avaliar até onde estão sendo atingidos os objetivos que pretende. Esta avaliação é realizada por meio da autoavaliação.

Na **abordagem cognitivista** a preocupação está em como se dá a aprendizagem e a ênfase está na capacidade do aluno de integrar informações e processá-las. O ensino, por sua vez, é baseado na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno e não na aprendizagem de fórmulas e definições, sendo que o ponto fundamental é o processo e não o produto da aprendizagem.

A aprendizagem se dá no exercício operacional da inteligência; só se realiza quando o aluno elabora seu conhecimento. O professor deve criar situações de aprendizagem, evitando a rotina e a fixação de respostas. Sua função é provocar desequilíbrios, desafiar, orientar, coordenar, pesquisar e investigar, levando o aluno a trabalhar de forma independente, tendo uma função essencialmente ativa no processo.

O processo de avaliação é tradicional, utilizando provas e testes. Implica verificar se o aluno construiu noções, conservações, realizou operações, relações,

por meio de reproduções livres, expressões próprias, explicações práticas, causais, enfim, o controle deverá ser apoiado em múltiplos critérios, considerando a assimilação e a aplicação em situações variadas. O rendimento do aluno poderá ser avaliado de acordo com uma norma qualitativa.

Na **abordagem sociocultural** busca-se a superação do opressor-oprimido. A abordagem sociocultural ou interacionista coloca a ênfase no sujeito como elaborador do conhecimento. O homem é sujeito da educação, situado no tempo e no espaço, inserido num contexto sócio-econômico-cultural e político. Enfim, contexto histórico. É um ser da práxis, compreendida por Freire como ação e reflexão dos homens sobre o mundo, objetivando transformá-lo.

A relação professor-aluno na abordagem sociocultural é horizontal e não imposta, pois para um processo educacional real é necessário que o educador se torne educando e o educando educador. A preocupação é com cada aluno e com o processo, não com produtos de aprendizagem padronizados, sendo que o diálogo é desenvolvido, junto à cooperação, união, organização e solução em comum de problemas.

O processo de avaliação consiste na autoavaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos. Os processos de notas e exames deixam de ter sentido nesta abordagem, pois a aprendizagem é um processo contínuo e o *feedback* é o elemento integrante deste processo, fornecendo dados ao aluno e ao professor para saberem de seus progressos e dificuldades.

A concepção de ensino, de função de professor e aluno, encaminhamentos no processo ensino/aprendizagem, bem como concepção de avaliação, função e realização da avaliação apresentam diferenças significativas em relação à avaliação nas diferentes abordagens.

Junto à concepção de ensinar, aprender e avaliar está a prática pedagógica do docente, integrante do processo educativo, pelo qual a sociedade se prepara para a participação na vida social. Nesse sentido, a prática educativa é um fenômeno social, sendo uma atividade humana necessária a todas as sociedades, bem como provê os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais. Cada sociedade precisa cuidar da formação dos indivíduos, auxiliando-os no desenvolvimento de suas capacidades físicas, intelectuais e espirituais e preparando-os para a participação ativa e transformadora dessa sociedade, em função das necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade. (LIBÂNEO, 1994).

Assim, a prática educativa é parte integrante da dinâmica das relações sociais e das formas de organização social e nela estão presentes interesses de ordem social, política, econômica e cultural que precisam ser compreendidos pelos professores, além de que estas não são estáticas, imutáveis, estabelecidas para sempre, pelo contrário, são dinâmicas por se constituírem da ação humana na vida social. Cabe então ao professor escolher:

> Qual a concepção de vida e de sociedade deve ser trazida para junto dos alunos, quais os conteúdos e métodos lhes propiciam domínio dos conhecimentos e a capacidade de raciocínio necessários à compreensão da realidade social e a atividade prática na profissão, na política, nos movimentos sociais. (LIBÂNEO, 1994, p. 22).

Percebemos que na prática educativa do professor, juntamente com sua concepção de homem, de sociedade e de mundo, estão imbricados os conteúdos, saberes, objetivos, metodologia e avaliação, que é o foco deste estudo, o qual não está dissociado dos demais componentes do processo educativo.

A avaliação dos estudantes universitários está inserida no processo educativo, como instrumento da aprendizagem, não como atividade que busque somente a certificação, promoção ou aprovação, portanto, procura acompanhar o percurso dos estudantes em busca do alcance dos objetivos educacionais. (COIMBRA, 2002).

O autor destaca que a avaliação definida como instrumento do aprendizado apresenta-se com pressupostos e características intimamente ligados aos objetivos educacionais e à missão da universidade, expressados pela natureza social e pela função socializadora da educação, com uma das razões de promover o desenvolvimento humano.

Demo (2009) chama a atenção para um ensino ainda muito instrucionista, o qual fala que é condenado por razões pedagógicas e biológicas, pois o ser vivo não pode ser instruído e sim educado. As aulas são reprodutivas, informações repassadas, para serem armazenadas e reproduzidas na prova, dois procedimentos muito secundários, que poderíamos dizer não mais adequados para o contexto atual de uma sociedade tão dinâmica.

Portanto, a aula poderia ser planejada com o objetivo de envolver o acadêmico, provocar questionamentos, elaboração de projetos, argumentos, fundamentos, para que ele construa e reconstrua o conhecimento e sua autonomia,

sendo um cidadão com história própria.

Por consequência a avaliação, nesta perspectiva de ensino e aprendizagem, vinculada a abordagem sóciohistórica, está voltada para a qualidade formal e política, para acompanharmos até que ponto os acadêmicos manejam conhecimento e até que ponto sabem o que fazer com tal conhecimento. Por serem duas coisas imbricadas, à medida que o acadêmico aprende a pensar, argumentar, questionar, contra-argumentar, escutar com atenção, responder com elegância e profundidade, está igualmente construindo conhecimento e sua cidadania.

Nesse sentido, redefine-se a função do professor, em vez de ser alguém treinado para ensinar, para ser um eterno aprendiz, ou seja, para que um acadêmico pesquise e elabore e torne-se autônomo e criativo, precisa de um professor também com estas qualidades.

Demo ressalta que não basta dar aula, é preciso acompanhar todos os dias se os acadêmicos estão aprendendo. A avaliação então é um procedimento essencial nesse processo.

Cabe a reflexão do professor em qual binômio se encontra: aula reprodutiva e prova, ou seja, aula tradicional e avaliação tradicional, ou aula operatória e avaliação processual, ou seja, aulas em que o professor cuida da aprendizagem do acadêmico, provocando-o a aprender a pensar e a construir o conhecimento, acompanhando por meio da avaliação processual.

Conceber a avaliação como um dos componentes do trabalho docente é uma forma de consolidar um novo paradigma para a formação universitária, tendo em vista que melhorar os processos de avaliação não é suficiente para dar conta do processo complexo de ensinar e aprender em tempos de incertezas. É preciso também discutir as condições de trabalho objetivas oferecidas aos docentes para superarem os modelos concebidos que conspiram contra uma organização curricular integrada.

A avaliação percorre todas as etapas do ensino, e se materializa em várias atividades desenvolvidas pelo professor e pelos alunos. A avaliação processual é sistemática e contínua, no sentido da obtenção de informações e manifestações acerca do desenvolvimento das atividades docentes e discentes.

É a avaliação processual que a Unesc pensa ser a mais adequada neste momento, para contribuir com o processo de ensino e aprendizagem, possibilitando que professor e acadêmico reflitam sobre estes processos e sobre suas atitudes,

objetivando identificar avanços e dificuldades para que sejam superadas. Sendo a aprendizagem um processo dinâmico e contínuo, o *feedback* também segue este caminho, retornando as informações e possibilitando o aperfeiçoamento do processo. A opção da Unesc, baseada na abordagem sóciohistórica, será tratada no quarto capítulo.

No próximo capítulo tratamos da trajetória, conceitos e funções da avaliação.

3 AVALIAÇÃO: TRAJETÓRIA E CONCEITOS

Constam neste capítulo a trajetória da avaliação, as funções que esta exerce e os instrumentos avaliativos.

3.1 Trajetória da avaliação

Apresentamos um recorte do caminho percorrido pela avaliação da aprendizagem, desde a perspectiva de medida, voltada para os resultados da aprendizagem, até uma perspectiva mais ampla e crítica, em que a avaliação é percebida como processo educativo mais abrangente, envolvendo o programa como um todo, currículo, planejamento, professor, aluno, de acordo com Depresbiteris (1989).

Os primeiros conceitos referentes à avaliação da aprendizagem estavam ligadas a ideia de medir e vem de uma longa data.

A autora utilizou Ebel e Damrin (1960), os quais relataram que em 2.205 a. C. já existiam exames de seleção, quando o imperador chinês Shun examinava seus oficiais a cada três anos, com o objetivo de promovê-los ou demiti-los. Na Idade Média, embora não se tenha registro, verifica-se a existência de exames nas escolas gregas e romanas. As provas orais eram bastante utilizadas nas universidades europeias.

A autora afirma ainda que nos Estados Unidos da América, Horace Mann – (1796-1859) - criou um sistema de testagem pioneiro na área da educação. A experiência foi feita aplicando exames numa amostra dos estudantes de escolas públicas de Boston. Posteriormente, foram feitos testes em larga escala com o objetivo de sugerir melhorias nos padrões educacionais. Assim, se substitui exames orais por escritos, maior quantidade de questões específicas e padrões mais objetivos do alcance escolar.

Este tipo de avaliação se coaduna com o conceito de Popham (apud SOUSA, 2001): A avaliação educacional consiste em apreciações de mérito concernentes ao fenômeno educacional. Com apreciação de mérito, nós queremos significar a

determinação do valor ou dizer quanto é bom aquilo que estamos avaliando. A avaliação pode ser tida como um ato de aferir, através de comparação, (1) o resultado observado (dados de desempenho) de alguma iniciativa educacional, (2) um padrão ou critério de aceitabilidade pretendido (dados desejados).

Seguindo o relato de Depresbiteris, países como a França e Portugal apontaram para uma ciência chamada de docimologia, de tão forte que era a concepção de prova e de exame. A docimologia vem do grego *dokimé,* e quer dizer "nota". Segundo De Landshere (1976), "ciência do estudo sistemático dos exames, em particular do sistema de atribuição de notas". (DEPRESBITERIS;TAVARES, 2009, p. 30).

Parece que este conceito está em consonância com o trazido por Bradfiel e Moredock (1963 apud SANT'ANNA, 1995) em que a "avaliar significa atribuir um valor a uma dimensão mensurável do comportamento em relação a um padrão de natureza social ou científica".

A docimologia veio a criticar a confiança extrema nos métodos tradicionais, visando à seleção, nos exames e concursos. Muitos estudos foram feitos buscando analisar as diversas variáveis que influenciavam no ato de medir conhecimentos, provando a fragilidade de métodos considerados infalíveis.

Percebemos que até as primeiras décadas do século XX a maioria das atividades, que poderiam ser caracterizadas como avaliação educacional, se relacionava à aplicação de testes, imprimindo um caráter instrumental ao processo avaliativo.

Para romper um pouco esta ideia de mensuração surgiram nos Estados Unidos da América, por volta de 1950, os estudos de Ralph Tyler (1902-1994). Dentre outros, o que causou grande e duradouro impacto nos meios educacionais foi o "Estudo dos Oito Anos", que incluía uma variedade de procedimentos avaliativos, tais como: "testes, escalas de atitude, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento e outras formas de coletar evidências sobre o rendimento dos alunos em uma perspectiva longitudinal, com relação à consecução de objetivos curriculares". (TYLER, 1949 apud DEPRESBITERIS, 1989, p. 7).

Tyler gradualmente sistematizou e ganhou projeção com a sua abordagem avaliativa, com a publicação, em 1949, do livro "Princípios básicos de currículo e ensino", em que expressa a concepção de avaliação por objetivos, a qual caracteriza

a avaliação como procedimento que permite verificar se os objetivos educacionais estão sendo cumpridos pelo programa de ensino. (SOUSA, 2001).

O enfoque avaliativo de Tyler conhecido por “avaliação por objetivos” foi gradualmente sistematizado. Este processo avaliativo consiste basicamente na determinação do quanto os objetivos educacionais estão sendo atingidos por programas curriculares e instrucionais. Os objetivos expressam mudanças nos seres humanos, no comportamento, e a avaliação é destinada a verificar o grau em que estas mudanças comportamentais estão ocorrendo.

De acordo com Tyler (1976, p. 98-99), existem muitos meios para se evidenciar as mudanças comportamentais e:

> O processo avaliação consiste essencialmente em determinar em que medida os objetivos educacionais estão sendo realmente alcançados pelo programa do currículo e do ensino. [...] Os objetivos visados consistem em produzir certas modificações desejáveis nos padrões de comportamento do estudante. A avaliação é o processo mediante o qual se determina o grau em que essas mudanças de comportamento estão realmente ocorrendo.

Tyler (1976, p. 5) diz que educação “é um processo que consiste em modificar os padrões de comportamento das pessoas. [...] a palavra comportamento entendida num sentido lato que inclui pensamento e sentimento, além da ação manifesta”.

A ideia de Tyler, considerada inovadora na época, por destacar a importância dos objetivos educacionais na avaliação e por apresentar a ideia de *feedback,* também era considerada incompleta por entender a avaliação como uma atividade final de alcance de objetivos, desconsiderando o processo contínuo e sistemático.

Sousa (2001) diz que no Brasil a obra de Tyler começou a ser difundida entre educadores por meio dos manuais do currículo, como os de Taba (1974), divulgado em espanhol; Ragan (1964), traduzido do original *Modern elementary curriculum* e Fleming (1970), traduzido também do original *Curriculum for today’s boys and girls.* Estes autores descreveram e caracterizaram as etapas do planejamento curricular e, dentre elas, a avaliação como o elemento de controle de seu desenvolvimento.

O conceito anterior foi enriquecido por Cronbach (1982), que em meados de 1963 foi o primeiro a vincular as atividades de avaliação ao processo de tomada de decisão. Considerava os seguintes objetivos para a avaliação: determinar se os métodos de ensino e o material utilizado no desenvolvimento de um programa eram realmente eficientes; identificar as necessidades dos alunos, possibilitando o

planejamento do ensino, incentivando os alunos nos sucessos e auxiliando nas deficiências, e julgar a eficiência do sistema de ensino e dos professores, que servirão de subsídio para decisões de cunho administrativo. (DEPRESBITERIS;TAVARES, 2009).

Percebemos com este autor um aperfeiçoamento no conceito de avaliar, indicando um processo de acompanhamento do ensino e da aprendizagem.

Marques (1976 apud SAN'TANNA 1995) ilustra o conceito de avaliação referente ao processo de tomada de decisão: "Avaliação é um processo contínuo, sistemático, compreensivo, comparativo, cumulativo, informativo e global, que permite avaliar o conhecimento do aluno".

Outro autor que contribuiu significativamente com o processo de avaliação foi Bloom (1973), com duas ideias principais: aprendizagem para o domínio e uma taxionomia que permitisse um sistema coerente de ensino e avaliação. Os objetivos constituíam a base do planejamento e da avaliação e a taxionomia era constituída por três domínios: cognitivo, afetivo e psicomotor. O domínio cognitivo se referia aos objetivos vinculados ao desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais, o afetivo aos objetivos decorrentes de atitudes e valores e o domínio psicomotor aos objetivos referentes às habilidades manipulativas ou motoras.

Quanto à aprendizagem para o domínio, se refere à formação continuada, necessária durante toda a vida do indivíduo. À escola, portanto, cabe repensar as estratégias de ensino e a função da avaliação, no sentido de que todos os alunos dominem a aprendizagem, tornando-a menos longa e cansativa, principalmente para os mais lentos.

Bloom (1973) defendia a ideia de testes curtos para diagnosticar se o estudante dominou ou não a unidade de ensino, e que os testes não devem receber nota, em nenhuma hipótese, e sim apontar o domínio ou falta de domínio das habilidades, fornecendo ao aluno e professor informações para a melhoria dos desempenhos dominados ou incentivo nos já alcançados.

Bloom e seus colaboradores (1973) criaram em 1956 uma taxionomia de objetivos educacionais para o domínio de operações mentais. Os autores definem taxionomia como uma classificação de comportamentos do aluno que representam resultados esperados do processo educacional.

A estrutura da taxionomia era composta por seis classes principais: 1) conhecimento; 2) compreensão; 3) aplicação; 4) análise; 5) síntese e 6) avaliação na qual eram estabelecidos objetivos educacionais.

De acordo com Berti e Frota (2006), esta taxionomia traça objetivos para os domínios cognitivo, afetivo e psicomotor de largo alcance no sentido de se prover uma avaliação que efetivamente pudesse atestar o avanço do aluno no período de instrução. Continuam dizendo que nos dias de hoje, em que a técnica parece suplantar o humano, as qualidades afetivas e psicomotoras devem ser incentivadas e aprimoradas, pois encontram emprego em qualquer profissão.

Segundo Depresbiteris (1989), no Brasil alguns autores se destacaram na década de 1970, com publicações específicas sobre a avaliação da aprendizagem, caracterizadas por fornecer orientações para o desenvolvimento de testes e medidas educacionais. Dentre eles se destaca Heraldo M.Vianna (1973).

Até meados dos anos 70, no Brasil, tratava-se da avaliação da aprendizagem do aluno. Nesse período dificilmente encontrava-se literatura sobre avaliação de outros objetos, tais como: programas, professores, materiais curriculares ou das instituições educacionais. A partir dos anos 70 começam a surgir outros objetos de avaliação.

Em nosso país também se iniciou a crítica ao modelo tecnicista. Um conjunto de autores brasileiros publicou a revista *Educação e Avaliação em 1980 e 1981* - em que se questionava a abordagem quantitativa e tecnicista de avaliação, propondo uma dimensão qualitativa e destacando o aspecto político da avaliação.

Mais recentemente, em 1985, surgem trabalhos acadêmicos nessa nova perspectiva, dentre os quais destacamos o de Ana Maria Saul: a avaliação emancipatória, que se caracteriza como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando transformá-la.

O principal objetivo dessa avaliação é fazer com que as pessoas que estão envolvidas direta ou indiretamente numa ação educacional escrevam a sua "própria história" e produzam as suas próprias estratégias de ação.

Atualmente parece que a avaliação deve englobar todos os elementos do processo de ensino e aprendizagem, com especial atenção ao acompanhamento do desenvolvimento integral do educando, de acordo com a abordagem sóciohistórica.

Luckesi (2001, p. 92) traz a origem do termo avaliar, oriundo da composição que vem do latim *a-valere*, que quer dizer dar valor a.

> Porém o conceito de avaliação é formulado a partir de determinações da conduta de atribuir um valor ou qualidade a alguma coisa, ato ou curso de ação... que por si, implica um posicionamento positivo ou negativo em relação ao objeto, ato ou curso de ação avaliado.

Luckesi, Demo e Mizukami, autores brasileiros, também contribuíram com estudos referentes à avaliação, portanto citaremos os conceitos elaborados por eles.

Para Luckesi (2001, p. 172), a avaliação da aprendizagem:

> É um ato amoroso, no sentido de que a avaliação, por si, é um ato acolhedor, integrativo, inclusivo. [...] A avaliação tem por base acolher uma situação, para, então (e só então), ajuizar a sua qualidade, tendo em vista dar-lhe suporte de mudança, se necessário.

Portanto, é um componente do processo de ensino que visa, por meio da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos, orientando para a tomada de decisões em relação às atividades didáticas seguintes.

Demo (2004, p. 108-109) diz que avaliar implica:

> Comparar, contrastar, classificar. Para tanto é mister armar pano de fundo normativo, sobre o qual projetar o que se quer avaliar. [...] Na universidade a avaliação tem, em geral, como pano de fundo normativo o currículo, à medida que este desenha o tamanho dos conteúdos a serem dominados. Muitas vezes fica-se apenas na cumulação de conteúdos e esquece-se que o pano de fundo normativo mais relevante é o qualitativo, ou seja, em vez de apenas memorizar conteúdos, saber interpretar, reconstruir.

Sob a ótica de Mizukami (1986, p. 102), a avaliação crítica é vista como:

> A avaliação do processo, consiste na autoavaliação ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, qualquer processo formal de notas e exames, deixa de ter sentido em tal concepção. No processo de avaliação proposto, tanto os alunos como os professores saberão quais suas dificuldades, quais seus progressos.

Evidenciamos, portanto, a evolução do conceito de avaliação, desde a sua concepção relacionada com a concepção de educação, ou seja, com as abordagens pedagógicas, de testar e medir para acompanhar o processo ensino/aprendizagem na sua totalidade, subsidiando o desenvolvimento deste.

Cunha (2006) defende a proposta de avaliação formativa e destaca que vários autores caminham no mesmo sentido, portanto cunharam a avaliação com uma nova denominação: avaliação formadora (NUNZIATI, 1990) à avaliação participativa

(DILIGENTI, 2003), passando pela avaliação emancipatória (SAUL, 1986; BELÉM, 2002), mediadora (HOFFMAN, 1993), qualitativa (DEMO, 1996), dialógica (ROMÃO, 1998), democrática (BATALLOSO, 2003), autêntica (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005) e outras propostas de uma avaliação finalmente libertadora, integradora, responsiva, reflexiva, autonomizadora ou reguladora.

A Unesc denominou “avaliação processual”, que de acordo com o Art. 86 do Regimento Geral:

> A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, estará fundamentada no Projeto Político Pedagógico institucional e será processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Demo (2009, p. 25) destaca que “inventaram inúmeras nomenclaturas, uma mais inventiva que a outra, mas que de pouco ou nada adiantaram, pois de pouco adianta apenas mudar o nome. É preciso mudar a substância”. No entanto, diz que em todas estas indicações existem intenções relevantes, as quais cabe a nós acolher e questionar, pois na prática continua-se dando aula e aplicando provas.

3.2 Funções da avaliação

Ao se planejar uma avaliação, numa abordagem sóciohistórica, ela deve ser pensada para atender a alguns objetivos. Quais são, portanto, as funções que deve cumprir um processo avaliativo?

Libâneo (1994) destaca três funções da avaliação: a função *pedagógico-didática*, que se refere aos objetivos gerais e específicos, bem como os meios para atingi-los, pois estes constituem um ponto de partida, e os critérios e procedimentos avaliativos. A função *diagnóstica:* essa função permeia todas as fases do ensino, possibilitando o cumprimento da primeira função citada. Portanto, se refere à análise sistemática das ações do professor e dos alunos, visando detectar os avanços e desvios do trabalho docente em relação aos objetivos, conteúdos e métodos. E por último, a função de *controle,* que se refere à comprovação e qualificação sistemática dos resultados da aprendizagem dos alunos, face ao proposto pelo professor.

Portanto, são expressos juízos de valor, por meio dos dados coletados, que são convertidos em notas ou conceitos.

A avaliação deve ser orientadora da aprendizagem, em que o ensino e a avaliação caminham juntos.

Sousa concorda com Libâneo que a avaliação também tem três funções:

> *Diagnosticar:* caracterizar o aluno no que diz respeito a interesses, necessidades, conhecimentos e/ou habilidades, previstos pelos objetivos educacionais propostos e identificar causas de dificuldades de aprendizagem. *Retroinformar:* evidenciar os resultados alcançados no processo ensino/aprendizagem, apoiando o replanejamento do trabalho com base nas informações obtidas. *Favorecer o desenvolvimento individual:* atuar como atividade que estimula o crescimento do aluno, no sentido de que se conheça melhor e de que desenvolva a capacidade de auto-avaliar-se. (SOUSA, 1997, p. 129).

Percebemos que as funções da avaliação citadas pelos autores se complementam e tornam possível a transposição para o ensino superior, servindo de orientação para uma determinada prática pedagógica, no sentido de conhecer o aluno, sua realidade, conhecimentos e dificuldades, acompanhando o desenvolvimento ao longo do semestre, com instrumentos variados, bem como a utilização da autoavaliação e replanejando, de acordo com os resultados obtidos.

Gil (2008) cita Saul (1988) e Hoffmann (2001) ao destacar a importância da avaliação no que se refere ao emancipar e promover o estudante, pois o processo de avaliação fornece dados para a melhoria da aprendizagem e do ensino, inclui muito mais procedimentos além do rotineiro exame escrito, envolvendo todo o processo de aprendizagem, pois a avaliação favorece a integração dos conhecimentos, fornece *feedback* para o professor, além de servir para avaliar a ação do professor e da própria instituição.

Baseada nos pressupostos anteriores, Gil aponta como tornar a avaliação adequada aos propósitos do ensino superior, que não são regras que devam ser seguidas, mas princípios que podem contribuir com uma avaliação mais eficaz, pois a avaliação deve ser entendida como parte integrante do processo de aprendizagem, deve ser contínua, deve abranger os diferentes domínios da aprendizagem, deve ser integrada, deve ser preparada com razoável antecedência, as provas devem ser múltiplas e diversificadas e ministradas sob um clima favorável, devem ser corrigidas com cuidado e devolvidas rapidamente e o processo deve contar também com a autoavaliação do professor e acadêmico.

Esses são alguns apontamentos, pois a avaliação é mais ampla, atividade do cotidiano da sociedade, escola e universidade. Justifica-se a avaliação na universidade para garantir ao acadêmico o direito de aprender, ou seja, para acompanhar a sua aprendizagem, se está aprendendo ou não, pois é tarefa do professor oportunizar a aprendizagem ao acadêmico.

3.3 Instrumentos de avaliação

Um dos cuidados que o professor universitário deverá ter é diversificar os instrumentos avaliativos, no sentido de acompanhar o processo de aprendizagem, oportunizando diferentes formas de linguagem, como painel integrado; prova escrita dissertativa, que poderá ser individual, em dupla, sem consulta e com consulta com o colega, nos livros, na internet, na sala de aula, na biblioteca e no laboratório de informática; observação; diário reflexivo; portifólio; trabalho monográfico; seminário; entrevista; conselho de turma e autoavaliação. (MENDES, 2005).

Gil (2008) chama a atenção para as técnicas de avaliação utilizadas pelos professores, que devem ser selecionadas após a elaboração do planejamento, estabelecimento de conteúdos, metodologias e principalmente de objetivos. Outros autores usam a nomenclatura de instrumentos ao invés de técnicas.

Como possibilidade apresenta a **prova discursiva**, na qual o professor apresenta temas ou questões e o acadêmico discorre sobre eles. Alguns cuidados que o professor deve tomar para a qualidade da prova discursiva: a) Utilizá-la apenas para a avaliação da aprendizagem relativa a conteúdos complexos; b) Apresentar tarefas com clareza e precisão; c) Advertir os estudantes acerca da influência dos erros de português e na pontuação; d) Proporcionar o tempo suficiente para o estudante refletir, organizar as respostas e redigir; e) Corrigir as provas sem identificar o autor; f) Avaliar uma questão de cada vez em todas as provas; g) Não formular questões relacionadas entre si; h) Preparar uma chave de apuração; escrever comentários nas provas; i) Indicar o valor de cada questão.

Outra técnica de avaliação é a **prova objetiva**. Suas características são a brevidade da resposta e exatidão da correção. Este tipo de prova tem sofrido críticas no ensino superior, devido suas limitações, como: verificar apenas a capacidade de

memorização, inibir a criatividade dos acadêmicos, desestimular a escrita, a opção de resposta poder ser por palpite não pela certeza da resposta. No entanto, quando bem elaboradas, aplicadas e corrigidas, contribuem para o fornecimento de informações, pois promovem um julgamento imparcial, garantem rapidez na correção, proporcionam imediato *feedback* ao estudante, permitem a verificação extensa da matéria e a identificação das diferenças individuais, contribuindo para a avaliação do trabalho docente.

A **prova prática**, outra técnica utilizada no ensino superior, avalia destrezas que na prova escrita ficaria difícil, como: manejar instrumentos, operar máquinas, tocar instrumentos musicais, entre outros. Gil diz que este tipo de avaliação pode referir-se à execução da atividade e ao resultado de qualquer execução.

> A execução pode consistir numa aula expositiva, num trabalho de laboratório, clínica ou oficina, no maneja de equipamentos, maquinaria ou veículos, na condução de uma entrevista, na execução de uma peça musical, etc. O resultado por sua vez pode referir-se a desenhos, pinturas, esculturas, plantas de casa, cartazes, maquetes etc. (GIL, 2008, p. 262).

E ainda temos a **prova oral**, que foi muito utilizada no Brasil, segundo o autor, mas sua utilização atualmente é mais rara. Poucas são as recomendações para utilizá-la: para avaliar estudantes com necessidades educativas especiais, ou para avaliar habilidades para desempenho de tarefas que exijam locução, como jornalista, intérprete, guia de turismo, por exemplo.

Vale destacar que em cada disciplina, em cada planejamento de ensino, dependendo dos objetivos, o professor estabelecerá as técnicas e acordará com os acadêmicos, relembrando em vários momentos como estão sendo avaliados no semestre.

Várias atividades avaliativas/instrumentos são utilizadas tanto na concepção de educação tradicional, e consequentemente de avaliação classificatória, como numa concepção de educação histórico cultural, de uma avaliação formativa ou processual. Parece que o que muda é a postura do professor frente à utilização destes instrumentos, nesta última, planejando ações coletivamente, socializando-as, promovendo um clima agradável e motivacional nas aulas e nas avaliações, sendo crítico e autocrítico frente às situações cotidianas, tendo uma escuta sensível da voz dos acadêmicos, dialogando sempre, tendo bom senso, no sentido de se

comprometer com a aprendizagem dos acadêmicos e contribuir na sua formação de cidadão.

Neste momento abrimos um parêntese para tecer considerações acerca da autoavaliação.

“A autoavaliação tem uma função pedagógica, pois a consciência dos próprios erros e acertos é a melhor forma de conduzir ao aperfeiçoamento”. (HAYDT, 1988, p. 148).

Utilizamos o argumento de Mendes (2005), referente à autoavaliação, a qual visa à autocrítica e à co-responsabilidade em relação ao desenvolvimento intelectual e colabora na socialização e amadurecimento do acadêmico. Por constituir-se de um importante instrumento de formação do acadêmico, deve ser feita com roteiros que avaliem diferentes aspectos das atividades acadêmicas.

A autoavaliação tem como objetivo desenvolver a autonomia, o autocontrole e a diminuição da regulação externa do professor. Este exame crítico possibilita que o acadêmico reflita, analise e construa novas possibilidades para a aprendizagem e tenha um êxito maior, participando do processo avaliativo. (HADJI, 2001).

O autor afirma que muitos instrumentos poderão ser construídos para realizar a autoavaliação, no entanto, o acadêmico precisa se apropriar deste e/ou ajudar a construí-lo.

A autoavaliação é de suma importância no processo de aprendizagem, tendo em vista que o acadêmico faz a apreciação dos seus resultados obtidos, levantando seus pontos fortes, o que aprendeu e o que precisa melhorar. Isto contribuirá com a formação do acadêmico crítico, responsável, ético, entre tantas outras qualidades, bem como para o ajustamento pessoal e social deste. (HAYDT, 1988).

Dentre as atividades avaliativas utilizadas, para obtermos o resultado não necessariamente o professor será o avaliador. Poderemos nos valer da heteroavaliação, em que os alunos se avaliam entre eles como, por exemplo, num trabalho de grupo, bem como da autoavaliação, o aluno se autoavalia, sendo um meio de torná-lo responsável pelo seu processo de aprendizagem. Quando um processo de ensino está muito bem estruturado, o próprio acadêmico poderá controlar seu progresso. (SACRISTÁN, 1998).

Percebemos que se faz necessário desenvolver esta prática constantemente com os acadêmicos, no sentido de familiarizá-los e sanar as limitações encontradas, como inibição, falta de objetividade, incapacidade de se comunicar, entre outras. É

no processo que os acadêmicos aprendem a realizar a autoavaliação, mediante a organização do professor, clareza nos indicadores ou perguntas, que tanto podem ser realizadas em atividades individuais ou em grupo, no final de um tema abordado ou no final de um semestre.

A limitação da utilização desta técnica, que complementa o sistema avaliativo do professor, se refere à dependência do acadêmico realizá-la coerentemente, mas que é superada pela grande vantagem de permitir a reflexão em torno de sua aprendizagem e de sua postura acadêmica e a possibilidade de desenvolvimento pessoal e profissional.

Tendo em vista a trajetória da avaliação no processo ensino/aprendizagem, o próximo capítulo trata da implantação da avaliação processual na Unesc, ou seja, como ocorreu este processo na instituição.

4 A UNESC E A AVALIAÇÃO PROCESSUAL

Neste capítulo faremos um relato da ordenação legal da Unesc, cotejando os documentos referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB, Projeto Político Pedagógico – PPP, Regimento Geral da Instituição e o documento referente à Avaliação Processual - AP.

4.1 Ordenação legal

É tradição corrente que a avaliação é inerente à instituição, tanto no processo ensino/aprendizagem quanto avaliação institucional, avaliação interna e avaliações de acordo com as prerrogativas do Ministério da Educação, avaliação externa. A avaliação está prevista na legislação vigente, ou seja, Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB e nos documentos institucionais, como o regimento e o Projeto Político Pedagógico – PPP, devendo, portanto, ser seguida.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB n° 9 394/06 (Anexo A) no seu capítulo IV trata da Educação Superior dos artigos 43 a 57, porém não se refere à avaliação. No capítulo II da Educação Básica, na sessão I das disposições gerais, traz no artigo 24, inciso V, a verificação do rendimento escolar, os seguintes critérios:

> a)Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais; b) Possibilidades de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar; c) Possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado; d) Aproveitamento de estudos concluídos com êxito; e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (GROSSI, 2000, p. 25-26).

Percebemos que a lei não explicita sobre avaliação no ensino superior, por isso se segue o que está previsto para a educação básica.

A legislação exige o Projeto Político-Pegagógico – PPP institucional, que deve ser fruto de uma construção coletiva, possibilitando a discussão e tomada de

decisão dos rumos que, consciente e criticamente, definem como necessários e possíveis a universidade. É pedagógico, pois discute as questões do ensinar e aprender no processo de formação e construção da cidadania, e é político por tratar dos fins e valores referentes ao papel da universidade na transformação social e nas relações entre conhecimento e estrutura de poder. Na construção coletiva do PPP institucional os problemas levantados são pontos de referência para a definição de prioridades, metas e ações. Portanto, a avaliação institucional e as avaliações externas são dados importantes para esta construção. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002).

O PPP da Unesc (Anexo B) no que se refere à avaliação diz:

> [...] uma Universidade, cuja avaliação seja diagnóstica, processual, inclusiva e emancipatória. Portanto, a avaliação do processo ensino/aprendizagem, nesta concepção, compreende a avaliação de competências e habilidades, autoavaliação, avaliação da relação professor-aluno e aluno-aluno. Para isso, faz-se necessário rever a concepção de aprendizagem e objetivos das disciplinas e dos programas tornando a relação entre aluno e professor mais próxima, “quebrando” certas barreiras existentes. (UNESC, RESOLUÇÃO Nº 24/2001/CONSEPE).

Segundo Veiga (2000), o PPP de um curso terá que fazer opções, definir intencionalidades, perfis profissionais, decidir sobre o currículo (objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação), analisar condições reais e objetivas de trabalho, otimizar recursos de toda espécie, determinar tempo e administrá-lo para o desenvolvimento de ações e ainda pensar nos objetivos futuros.

Continuando a ideia da autora, o PPP é uma antecipação do futuro, uma projeção, apresenta uma dimensão utópica, uma ideia a se transformar em ato e tem efeito mobilizador nos protagonistas, que numa construção coletiva gera o sentimento de pertença e identidade com este.

Neste sentido, o PPP da Unesc foi o ponto de partida para reflexão nos cursos de graduação referente aos caminhos a serem trilhados. O sistema de avaliação proposto no documento ainda não estava vigorando, o que provocou a implantação da avaliação processual.

Quanto ao regimento, também é um documento exigido pela LDB, e para entendermos o processo de implantação da avaliação processual na Unesc iniciamos citando o antigo regimento, Resolução 01/1995/CSA, subseção XII, referente à Avaliação do Desempenho Escolar.

O documento apontava que a avaliação era um meio para diagnosticar o processo de desenvolvimento do educando, sendo que os conhecimentos, habilidades e atitudes se consubstanciavam em objetivos essenciais e complementares.

Neste sistema a avaliação seria realizada, ainda que um mesmo instrumento pudesse ser aplicado a um conjunto de alunos, de forma individualizada, em processo constante e contínuo durante o período letivo, a fim de possibilitar que o aluno alcançasse os objetivos de cada disciplina.

O docente deveria realizar, durante o período letivo, o mínimo de três avaliações, oportunizando ao aluno o alcance dos objetivos essenciais. I - a realização de tarefas e atividades variadas, individuais ou grupais; II – condições de refazer, até 2 (duas) vezes, as tarefas avaliativas, relativas aos objetivos essenciais não alcançados.

A aprovação do aluno nos estudos de determinada disciplina em determinado período letivo obedecia aos seguintes critérios: I – A aquisição de todos os objetivos essenciais, estabelecidos no plano de ensino, significa aprovação com a nota 7,0 (sete). II – A aquisição dos objetivos complementares não interfere na aprovação do aluno, mas, conquistados os objetivos essenciais, aumentarão a nota em até 3 (três) pontos. III – A demonstração de 60% (sessenta por cento) dos objetivos essenciais durante o período letivo e a frequência legal necessária habilitam o aluno ao exame final, no qual deverá demonstrar a aquisição dos 40% (quarenta por cento) restantes dos objetivos essenciais.

Para fins de registro no histórico escolar do aluno seria adotada a seguinte escala numérica de acordo com o nível de alcance dos objetivos: Nível máximo – 10,0 (dez); ótimo – 9,0 (nove); bom – 8,0 (oito); satisfatório – 7,0 (sete); insuficiente – abaixo de 7,0 (sete).

No capítulo II, nas disposições transitórias do regimento antigo da instituição, constava o que deveria ser feito até a aprovação no Conselho Universitário, da normativa para implantar o sistema de avaliação proposto, por objetivos:

I – O resultado de cada avaliação seria expresso em notas de zero (0) a dez (10); II – Haveria, no mínimo, três avaliações semestrais, sendo que no mínimo duas delas deverão ser individuais; III – A verificação da capacidade do domínio do conjunto da disciplina ministrada se fará por meio de exame final sobre o respectivo programa; IV – A média semestral da disciplina, por período letivo, será feita por

média aritmética, sendo que para cálculo da média final, a disciplina deverá contar, no mínimo, três (3) notas ou exercícios ou trabalhos escolares individuais distribuídos proporcionalmente no período letivo; V – O aluno que obtiver, na disciplina, média igual ou superior a sete (7) durante o período letivo e assiduidade não inferior a 75% (setenta e cinco por cento), será dispensado de exame final dessa disciplina; VI – Para obtenção da média final deverá ser dividida por dois (2) a soma da média semestral com a nota do exame final.

Para fins de avaliação da assiduidade seria considerado: 1 - apto a prestar exame final o aluno que obtiver freqüência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento) e concomitantemente, média semestral igual ou superior a três (3); 2 – reprovado o aluno que tivesse freqüência inferior a 75% (setenta e cinco por cento) ou média final inferior a cinco (5).

Até o primeiro semestre de 2007 utilizávamos os pressupostos previstos nas disposições transitórias do antigo regimento, em que deveríamos realizar três avaliações no mínimo, por disciplina; com média 7,0 (sete) o acadêmico estava aprovado e com média inferior a 7,0 (sete) ele deveria fazer o exame final e atingir a média final de 5,0 (cinco) para ser aprovado. A condição para prestar o exame final era ter média acima de 3,0 (três) e frequência igual ou superior a 75% (setenta e cinco por cento).

4.2 A necessidade de uma nova avaliação

Após a reforma acadêmico-administrativa da instituição - 2005/2007 -, foi institucionalizado um novo sistema de avaliação do processo ensino/aprendizagem, intitulado “avaliação processual”, o qual pode ser entendido como um processo de co-responsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos, ou seja, do processo em detrimento do produto.

O atual Regimento (Resolução 01/2007/CSA - Anexo C) trata da avaliação do desempenho acadêmico nos artigos 86 a 91 e nas disposições transitórias os artigos 188 e 189.

O regimento geral da instituição aponta algumas atribuições do docente referente à avaliação processual: 1) organização do processo avaliativo e do registro dos resultados e da freqüência dos acadêmicos; 2) participar da definição dos procedimentos de avaliação, no Colegiado do curso; 3) diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem; 4) analisar, discutir e registrar os resultados da avaliação; 5) oportunizar recuperação dos conteúdos aos acadêmicos durante o semestre letivo.

O docente também deverá efetivar, no mínimo, 03 (três) avaliações, sendo, pelo menos, 02 (duas) individuais, e é assegurada a informação do resultado, o direito à devolução de cada avaliação, antes da realização da avaliação seguinte; para fins de registro, as avaliações serão expressas em resultados numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez), e no resultado final a nota será expressa com 02 (duas) casas decimais após a vírgula e serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6,0 (seis) e frequência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Nas disposições transitórias, referentes à avaliação processual, consta que o prazo para a implantação seria o 2º semestre/2007 e que a avaliação do desempenho escolar proposta no Regimento será implementada, acompanhada e avaliada durante 01 (um) ano letivo, asseguradas as condições necessárias para sua realização, depois deste período será reavaliada. (UNESC, 2009).

Foi acordado que no novo sistema de avaliação se mantivesse os seguintes princípios da avaliação anterior: diversificação de instrumentos avaliativos e possibilidade de recuperação de conteúdos.

As duas principais mudanças no novo sistema de avaliação foram a retirada da prova final, ou quarta avaliação, também chamado de provão, e a alteração para 6,0 da média final para aprovação. No sistema anterior o acadêmico era aprovado com média 7,0 ou com média 5,0, após prestar a prova final.

Estas modificações se justificam pelo fato de que no sistema de avaliação processual tanto o desempenho do acadêmico quanto do professor é analisado; a correção de tarefas serve para analisar e acompanhar o acadêmico nas atividades de aprendizagem/avaliação, pela possibilidade do acadêmico realizar a recuperação, reelaborando hipóteses, aprofundando conhecimentos, refletindo sobre sua aprendizagem.

Portanto, a Unesc cunhou de avaliação processual, baseado nos princípios de uma concepção histórico cultural, de um ensino problematizador, em que o acadêmico aprenda a pensar e resolver problemas, sendo um profissional pesquisador, ou seja, em constante aprendizagem, no sentido de se dar conta da sociedade que está em constantes mudanças.

O conceito de Hoffmann (2003) nos auxilia no entendimento da avaliação processual: avaliação é um processo dialógico e cooperativo por meio do qual educandos e educadores aprendem sobre si mesmos no ato próprio da avaliação.

4.3 A caminho da avaliação processual

Destacamos que a Unesc proporcionou muitos encontros para discussões referentes ao novo sistema avaliativo, constante no regimento, que posteriormente foi aprovado no Conselho Universitário – CONSU e pelo Conselho Superior de Administração – CSA em 2007.

Apresentamos um histórico da avaliação processual na Unesc, elaborado pela Assessoria Pedagógica em 2007.

O tema avaliação, pela sua complexidade, necessita constantemente de profundas reflexões com tomadas de decisões para aperfeiçoar a prática pedagógica do professor. Na Unesc, este tema é amplamente discutido no Programa de Formação Continuada dos Docentes por meio de conferências, palestras e minicursos.

A avaliação institucional da Unesc - COMAVI[1] a partir de 1998 nos seus instrumentos de avaliação apontava indicadores para uma proposta de avaliação processual. Percebe-se isso nos questionamentos feitos aos professores nos instrumentos avaliativos: "O*s alunos possuem os conhecimentos prévios necessários para acompanhar a disciplina?"* Quando se questiona o acadêmico quanto às posturas do professor com relação a atitudes, nos seguintes itens: "R*esponde perguntas e esclarece dúvidas em sala de aula?", "Os conteúdos das*

[3] A partir de 2007, com a reforma administrativa, a COMAVI, Comissão de Avaliação Institucional da Unesc, passou a ser denominada de Setor de Avaliação Institucional da Unesc – SEAI.

avaliações estão de acordo com os apresentados em aula?", "Devolve os resultados das avaliações antes da próxima avaliação?". Neste sentido, a Instituição vem traçando uma caminhada.

Em 2004, a instituição contou com a consultoria da professora Denize Torres de Oliveira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ, num trabalho de assessoria ao Setor Pedagógico, no que diz respeito à avaliação do processo ensino/aprendizagem. Posteriormente, foi realizado um encontro dirigido aos coordenadores de curso para aprofundar a discussão da temática.

A partir da aprovação do Regimento Geral, em 2007, a Unesc assume a opção pela avaliação processual e uma série de atividades foi desencadeada.

A primeira etapa deste processo ocorreu em 18/04/07, com a vinda da professora Amândia Maria de Borba, Pró-Reitora de Ensino da UNIVALI, com a palestra: "Avaliação no Ensino Superior: Relato de uma Experiência". A segunda etapa aconteceu em 27/04/07, com a palestra do professor Oscar Hipólito "Evasão no Ensino Superior", que abordou a avaliação como elemento que compõe o processo ensino/aprendizagem questionando em que medida esta pode contribuir para reduzir a evasão.

A conferência do Programa de Formação Continuada do primeiro semestre de 2008 foi feita pelo professor Marcos Tarcísio Masetto, que abordou a temática: Processo da avaliação da aprendizagem. Sua fala foi baseada na pesquisa com 98 docentes, feita pelo Setor de Avaliação Institucional da Unesc, no final do segundo semestre de 2007, quando da implantação da avaliação processual.

A continuação da Formação Continuada deste semestre também foi com minicursos sobre avaliação da aprendizagem.

Diante do que consta no Regimento Geral, a equipe do Setor Pedagógico elaborou um texto intitulado "Avaliação Processual: a opção da Unesc" (Anexo D), que serviu de base para as discussões de coordenadores, professores e acadêmicos, visando a uma unidade na compreensão conceitual e no desencadeamento deste processo.

Paralelo à implantação do novo sistema de avaliação da instituição ocorreu e ainda ocorre a Formação Continuada com a temática referente à avaliação processual, concepções, instrumentalização, enfim, de acordo com a necessidade dos professores se organiza as atividades.

No Programa de Formação Continuada dos docentes do 1º semestre de 2010 foi retomada a discussão referente à AP, em que quatro professores, um de cada UNA, apresentaram um relato de experiências de uma disciplina, objetivando a socialização, a reflexão e a continuidade dos encontros e discussões a este respeito.

Para que ocorram mudanças na universidade, neste caso no ensino de graduação, se faz necessário o envolvimento de todos os segmentos, no sentido da reflexão das ações do passado, das novas concepções, da legislação vigente, bem como dos impactos que serão causados e das possibilidades de um futuro melhor em termos de resultados educacionais. Há necessidade também de suporte técnico e político para que aprendamos aquilo que desconhecemos, pois são desafios constantes de uma sociedade que carece de mudanças aceleradas.

O próximo capítulo trata dos pressupostos vygotskyanos sobre ensino, aprendizagem, avaliação e apropriação de conceitos.

5 PRESSUPOSTOS VYGOTSKYANOS E ELABORAÇÃO CONCEITUAL

Apresentamos neste capítulo algumas reflexões acerca do processo ensino/aprendizagem, avaliação e elaboração conceitual, baseadas nos pressupostos teóricos de Vygotsky.

5.1 Pressupostos de Vygotsky sobre ensino e aprendizagem e a relação com a avaliação

A teoria histórico-cultural ou sócio-histórica de Vygotsky, também chamada de abordagem sociointeracionista, tem como objetivo principal caracterizar os aspectos tipicamente humanos do comportamento e elaborar hipóteses de como essas características se formaram ao longo da história humana e de como se desenvolveram durante a vida de um indivíduo. (REGO, 2000, p. 38).

Para compreendermos a teoria histórico-cultural devemos conhecer a visão de Vygotsky sobre a origem do homem contemporâneo. O autor distinguia dois períodos da filogenia humana: primeiramente, a evolução biológica descrita por Darwin em sua teoria da evolução, e, segundo, a história humana esboçada por Marx, e completada por Engels. (VAN DER VER; VALSINER, 1996).

No primeiro momento Vygotsky aceitava que há base genética de muitos processos fisiológicos e psicológicos dos seres humanos.

Vygotsky também concordava com o estudo de Edinger (1911) e Kretschmer (1916/1950) sobre a anatomia do cérebro humano, atribuindo valor aos princípios colocados em *Psicologia Médica:* 1) as estruturas inferiores do cérebro não desaparecem simplesmente quando outras estruturas se desenvolvem, mas continuam funcionando em uma posição subordinada; 2) durante esse desenvolvimento, as funções inferiores perdem parte de sua função para as superiores; 3) as funções inferiores podem recuperar a autonomia no caso de as funções superiores serem danificadas ou enfraquecidas.

Vygotsky (1993) defendia que existem diferenças fundamentais entre animais e seres humanos, que se originam com o início da cultura humana. Enquanto os

animais são quase totalmente dependentes da herança genética, os seres humanos podem transmitir e dominar os produtos da cultura, por meio da interação social com os outros.

Entendemos que uma grande contribuição de Vygotsky para a educação consistiu na sua concepção de funções psíquicas do indivíduo, que são constituídas na medida em que são utilizadas e dependem do legado cultural da humanidade. A construção das funções psíquicas está atrelada à apropriação da cultura humana, que ocorre por meio da educação e do ensino, das relações interpessoais na sociedade em que vive, com intermediação de adultos, companheiros mais experientes, nos quais o professor tem uma tarefa muito importante. (FREITAS, 1999).

A criança ou adulto vai aprendendo e se desenvolvendo, constituindo uma unidade indissolúvel, na medida em que se apropria da cultura construída socialmente com auxílio de pessoas mais experientes, sendo o professor na escola e, em nosso caso, na universidade.

Vygotsky (1993) relata que o desenvolvimento mental ocorre quando se desenvolvem as funções psíquicas superiores, como: atenção deliberada, memória lógica, abstração, capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. A apropriação dos conceitos se dá com a ajuda da atividade mental da criança/adulto (colocamos a palavra adulto colada na criança, tendo em vista fazermos a transposição para outra faixa etária com o mesmo princípio abordado pelo autor referente à criança) e a aprendizagem tem uma função decisiva na conscientização destes sobre seus próprios processos mentais. Esta consciência reflexiva ocorre por meio dos conhecimentos científicos e conhecimentos cotidianos ou espontâneos, os quais se relacionam e se influenciam constantemente, fazendo parte de um único processo, o de desenvolvimento da formação de conceitos.

O aprendizado é um aspecto necessário que possibilita e movimenta o processo de desenvolvimento das características psicológicas especificamente humanas e culturalmente organizadas.

Neste sentido Vygotsky (2003) identifica dois níveis de desenvolvimento. O primeiro é o Nível de Desenvolvimento Real ou Efetivo, que se refere às conquistas já efetivadas, aquelas funções ou capacidades que a criança/adulto já aprendeu e domina, pois consegue realizar sozinha, sem auxílio de pessoas mais experientes.

O segundo é o Nível de Desenvolvimento Potencial, que se relaciona às capacidades em vias de serem construídas, ou seja, aquilo que a criança/adulto é capaz de fazer, realizar tarefas e solucionar problemas, só que com a ajuda de uma pessoa mais experiente, por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que são fornecidas.

A distância entre o Nível de Desenvolvimento Real e o Nível de Desenvolvimento Potencial é o que Vygotsky chamou de Zona de Desenvolvimento Potencial ou Proximal - ZDP, que define as funções que estão no processo de maturação, funções que amadurecerão, pois estão em estado embrionário.

Este conceito tem implicações educacionais, visto que o bom ensino é aquele que direciona para as funções psicológicas emergentes, incidindo sobre a ZDP, estimulando os processos internos maturacionais que se efetivaram, passando a construir a base para novas aprendizagens. Este princípio é muito importante, pois o processo educativo será dirigido para o que a criança/adulto ainda não é capaz de fazer, evidenciando as potencialidades a serem desenvolvidas. (FREITAS, 1999).

A aprendizagem humana é um processo gradual de internalização das atividades cognitivas, justificando a elaboração do conceito de ZDP. (FREITAS, 1999).

Segundo Rego (2000), é importante destacarmos aquilo que está além da ZDP, ou seja, aquelas tarefas que mesmo com ajuda de alguém a criança/adulto não é capaz de executar, bem como a relação das matérias com o curso de desenvolvimento do aluno, que muda na passagem de uma etapa para outra. Significa, portanto, que temos que estar atentos e reexaminar os problemas das disciplinas formais, ou seja, sua importância e função no desenvolvimento psicointelectual geral da criança/adulto.

Trazendo a discussão para a avaliação no ensino superior, foco deste estudo, evidenciamos a avaliação dinâmica, abordagem alternativa para a tarefa complexa de avaliar, superando as formas estáticas e tradicionais. (LUNT, 1999).

Para que avanços sejam alcançados precisamos concentrar esforços nos fatores sociais que influenciam a aprendizagem dos alunos e nos meios pelos quais os docentes possam criar ambientes de aprendizagem que permitam situações de “alto risco” e muita “ambigüidade” para serem enfrentadas com êxito. (GALTON, 1987 apud POLLARD, 1994).

Utilizando os pressupostos de Vygotsky (2003), entendemos que a aprendizagem precede o desenvolvimento por meio das interações sociais e culturais, que devem ser trabalhadas na ZDP, no sentido do docente apresentar sempre novos desafios para os alunos, possibilitando novas apropriações/aprendizagem e, por conseguinte, desenvolvimento humano. Os processos psicológicos são, inicialmente, sociais e somente mais tarde tornam-se individuais.

Vygotsky tinha um interesse prático nas questões referentes à avaliação, pois era um veículo para explorar a relação entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para o autor, a tarefa da avaliação era explorar os processos de aprendizagem e compreensão da criança, o que permitiu elaborar uma “teoria do desenvolvimento que abarcava a relação dialética entre o individual e o social”. (LUNT, 1999, p. 222).

A ZDP é de fundamental importância para a aprendizagem/desenvolvimento, tendo em vista ser por meio dela que o social se torna individual, fornecendo a base e o potencial para iniciativas recentes na avaliação individual de crianças.

Vygotsky se refere à avaliação dinâmica, também chamada interativa, mediada ou assistida, e a avaliação estática. Para entendermos estas duas classificações historicizamos brevemente o movimento em relação à avaliação. (LUNT, 1999).

No início do século XX originou-se o movimento de avaliação e testagem, caracterizado pela tradição psicométrica, especialmente pelos testes de inteligência ou de QI. Sabemos que estes são testes padronizados e “estáticos”, que objetivam avaliar o desempenho individual de uma criança pela referência a uma norma ou grupo e pela atribuição de pontos pela realização de tarefas. O uso contínuo destes testes, principalmente na educação especial, “levou a questionamentos sobre sua utilidade, conveniência ou mesmo em relação aos grupos ou aos objetivos para os quais foram utilizados”. (LUNT, 1999, p. 223).

Continuando, a autora coloca que os críticos dos testes de inteligência afirmam que estes rotulam as crianças de forma inadequada, não oferecem informações para planejamento do currículo, são culturalmente tendenciosos e suas reivindicações de validade e confiança não se justificam.

No sentido de contrapor algumas críticas dirigidas aos testes de inteligência, foi desenvolvida a chamada avaliação baseada no currículo – ABC, ou testes, listas

de verificação e procedimentos baseados em critérios para avaliar o desempenho de um indivíduo de uma área específica do currículo.

A insatisfação com os instrumentos de avaliação, como os testes de inteligência padronizados, está baseada em um ou mais destes argumentos: 1) as avaliações tradicionais consideram o produto e não o processo da aprendizagem; 2) as avaliações tradicionais não tratam da resposta da criança à instrução; 3) as avaliações tradicionais não fornecem informações prescritivas a respeito de técnicas de ensino eficazes. (BRANSFORD, 1987, apud LUNT, 1999).

Percebemos que a avaliação psicométrica e avaliação baseada no currículo – ABC são exemplos de procedimentos de avaliação estática.

A autora, de acordo com os pressupostos de Vygotsky, difere a avaliação estática e dinâmica em dois aspectos: primeiro, quanto ao procedimento do teste, situação estática comparada com a situação dinâmica de teste; o segundo aspecto está relacionado com a natureza do que está sendo investigado, ou seja, o produto comparado com o processo de aprendizagem.

Na avaliação estática a criança é isolada do seu contexto, no que se refere a lugar e tempo, é colocada em situação desconhecida e frequentemente artificial, sendo explorado o produto, ou seja, no que a criança já sabe e sabe fazer por si mesma.

Já a avaliação dinâmica proporciona uma interação dinâmica dos processos de aprendizagem, entre o examinador e examinado, objetivando investigar estratégias para aprender e as formas como isso pode ser melhorado sobre o ensino, é uma oportunidade para o aprendizado e revela informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos.

Percebemos que neste tipo de avaliação há mais ênfase no processo que no produto, sendo mais prospectiva do que retrospectiva, no sentido de compreender como a criança aprende do que o que ela já aprendeu. Este enfoque tem origem na teoria de Vygotsky, pois evidencia a relação aprendizado e desenvolvimento, a função do professor mediador da compreensão do aluno e sobre o lugar importante que a ZDP ocupa na compreensão do desenvolvimento cognitivo de uma pessoa.

De acordo com Vygotsky, a instrução é o cerne da aprendizagem, que precede e conduz o desenvolvimento, portanto, a noção de ZDP capacita-nos a pensar uma nova fórmula, de que o “bom aprendizado” é somente aquele que se adianta ao desenvolvimento. (VYGOTSKY, 2003, p. 117). Continua o autor dizendo

que o aprendizado é um aspecto necessário e universal do processo de desenvolvimento das funções psicológicas culturalmente organizadas e especificamente humanas.

O traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por meio de instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade. As funções psicológicas superiores (tipicamente humanas), tais como a atenção voluntária, memória, abstração, comportamento intencional, entre outros, são produtos da atividade cerebral, têm uma base biológica, mas fundamentalmente são resultados da interação do indivíduo com o mundo, interação mediada pelos objetos construídos pelos seres humanos. (VYGOTSKY, 1993).

A constituição dessas funções é caracterizada pela mediação por intermédio dos signos, sendo que a linguagem é o sistema de signos mais importante. No desenvolvimento psíquico do homem há primazia do princípio social sobre o princípio natural-biológico. O desenvolvimento ontogenético da psique é determinado pelos processos de apropriação das formas históricas e sociais da cultura.

A diferença entre signo e instrumento está em que o signo (intrínseco) visa controlar a psique e o comportamento dos outros e do próprio indivíduo, enquanto os instrumentos (extrínsecos) são utilizados para dominar a natureza ou objetos materiais. (VYGOTSKY, 2003).

A criança/adulto internaliza os conceitos por meio das atividades sociais, mediadas pela interação verbal, conduzidas pelo professor. É por meio desta mediação que a criança/adulto transforma a atividade externa (plano social-interacional) em atividade interna (plano individual-interno), ou seja, em compreensão, aprendendo e desenvolvendo conceitos. (LUNT, 1999).

Lunt (1999) revela que para Vygotsky interessava compreender a dinâmica da ZDP, ou seja, descobrir como o indivíduo responde à interação com o professor, na instrução/aprendizado. Portanto, a ZDP é a base para o desenvolvimento da avaliação dinâmica a que nos referimos anteriormente, e reforça: a avaliação que enfoca somente o Nível de Desenvolvimento Real é incompleta e parcial.

O professor conduz o processo de avaliação por meio do ensino e ao mesmo tempo é conduzido pelas reações de aprendizagem dos alunos. Evidenciamos que Vygotsky estava mais preocupado com os aspectos qualitativos dos processos

psicológicos e com a dinâmica do seu desenvolvimento do que com a avaliação quantitativa da eficiência da aprendizagem. No entanto, para nós educadores parece que os aspectos qualitativos e quantitativos da avaliação se complementam quando pensamos em procedimentos de avaliação.

De toda forma é possível desenvolver uma teoria e uma prática que utilizem os pressupostos de Vygotsky sobre a ZDP. Esta possibilita a avaliação qualitativa dos processos psicológicos utilizados no planejamento instrucional, levando em conta os fatores sociais e contextuais que acercam a aprendizagem individual como as interações que ocorrem na instrução e a forma que afetam a aprendizagem de cada estudante.

Passamos a explicitar um dos pressupostos de Vygotsky, que é a elaboração conceitual.

5.2 Elaboração do Conceito

Procuramos dialogar com os autores para compreendermos a elaboração conceitual, possibilitando posterior análise desta por professores da UNA CSA da Unesc, referente à avaliação processual – AP - sistema este adotado pela instituição a partir do segundo semestre de 2007.

Os conceitos, de modo geral, podem ser compreendidos como um sistema de relações e generalizações determinadas por um processo histórico. (VYGOTSKY, 1993).

Na teoria histórico-cultural entendemos os conceitos não como entidades isoladas, mas como elementos de um sistema complexo de inter-relações, e podemos distinguir três nuances da ideia de conceitos: uma primeira mudança qualitativa ocorre dos animais para os seres humanos, principalmente pela fala: correspondente ao primeiro aparecimento da linguagem (e dos conceitos) na filogênese; uma segunda mudança qualitativa é quando da transição do modo situacional para o abstrato, relacionado com os diferentes tipos de conceitos que aparecem no desenvolvimento ontogenético e resultado do envolvimento do sujeito em atividades culturais.

Esta segunda mudança pode distinguir os adultos das crianças e os diferentes membros de grupos culturais. A terceira mudança qualitativa como efeito de práticas culturais se relaciona com processos metacognitivos em que a investigação sobre a natureza dos próprios conceitos promove um novo afastamento em relação ao mundo da experiência.

Esta última mudança pode estar relacionada à alfabetização, à escolarização e ao desenvolvimento científico. (OLIVEIRA, 1999).

A autora coloca que na história das investigações sobre conceitos podemos identificar diferentes concepções a respeito de sua natureza. Na *concepção clássica,* que prevaleceu na literatura desde Aristóteles até o início da década de 1970, o conceito podia ser descrito como “uma espécie de lista de propriedades necessárias e suficientes que o definiriam e podia ser incluído numa hierarquia de classes e subclasses basicamente equivalentes a taxionomias científicas”. (OLIVEIRA, 1999, p. 58).

Os experimentos de Vygotsky estão em consonância com esta concepção, pois utilizavam conjunto de objetos, blocos de madeira e cartões, que se diferenciavam pelo número significativo de atributos. A tarefa do sujeito era descobrir os atributos de cada conceito.

Na *concepção teórica, “os* conceitos não são atividades isoladas na mente do sujeito, mas estão organizados em algum tipo de todo estruturado, uma rede de significados, em que há relação entre os elementos”. (OLIVEIRA, 1999, p. 59).

Os conceitos são partes de uma teoria, seja ela teoria científica ou estrutura cognitiva do senso comum. Assim percebemos que esta abordagem representa melhor a complexidade da organização conceitual da mente humana, tendo em vista as relações e estruturas, sendo aplicável a todas as espécies de conceitos.

Para Vygotsky (1993), a palavra é um meio para a formação do conceito, é um elemento de constante mudança na estrutura psicológica e as associações entre as palavras provocam a reorganização conceitual.

Também importante para entendimento da complexidade da estrutura conceitual é o postulado vigotskyano referente “a conexão entre pensamento e as dimensões motivacionais do funcionamento psicológico”. (OLIVEIRA, 1999, p. 60).

A autora diz que a organização conceitual é um conjunto flexível de significados, aberto a uma reestruturação constante com base em situações interpessoais que provocam a reflexão.

Portanto, os postulados de Vygotsky (1993) sobre o desenvolvimento de conceitos científicos têm implicações relevantes na psicologia e na educação.

Apresentamos agora a distinção que Vygotsky fez entre conceito espontâneo ou cotidiano e conceito científico. O conceito cotidiano (adotaremos esta nomenclatura) é definido pelos termos de propriedades perceptivas, funcionais ou contextuais da pessoa. Ao passo que o conceito científico está relacionado a outros conceitos científicos, ou seja, a um sistema de conceitos, em que a relação do conceito científico com um objeto é mediada por outro conceito científico.

Sendo assim, o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por meio de uma aprendizagem, desenvolve um sistema de conceitos e a mediação destes. Exemplificam os dois tipos de conceitos com a aprendizagem de uma segunda língua na escola (conceito científico) e o desenvolvimento da língua nativa (conceito cotidiano) ou ainda da aprendizagem da língua escrita na escola e a linguagem oral em casa, conceitos também diferentes, pois o científico inicia com procedimentos analíticos e o cotidiano com experiências concretas do cotidiano da pessoa.

Os conceitos cotidiano e científico têm histórias diferentes, que podem estar refletidas nas formas com que usamos ou expressamos o conhecimento.

> No caso ideal os conhecimentos científicos eventualmente adquirirão significados concretos para a criança, e os conceitos cotidianos, com o passar do tempo, tornar-se-ão racionais e acessíveis às suas estratégias verbais conscientes e volitivas. Ambos os tipos de conceito serão usados de forma similar. Este desenvolvimento ideal não é inevitável, com certeza, dependendo das características da instrução. (PANOFSKY, STEINER e BLACKWELL, 1996, p. 246).

Portanto, cada pessoa tem sua individualidade na formação dos conceitos cotidianos, e os conceitos científicos são sistematicamente transmitidos por instituições que disseminam o conhecimento em uma sociedade, em nosso caso, a universidade.

Os autores fazem a crítica à pesquisa de Vygotsky, pois a fez fora do ambiente cotidiano da criança, no entanto viram a importância das suas considerações frente aos resultados, em que apresentara diferenças significativas entre o discurso e a escrita e entre a primeira e a segunda aquisição da linguagem. Em ambos os casos, Vygotsky via o “conhecimento prévio como um processo de generalização e abstração fundado na indução, que posteriormente se conecta com

um quadro conceitual sistemático explorado pela dedução”. (PANOFSKY, STEINER e BLACKWELL, 1996, p. 248).

Vygotsky (1993) enfatizou o complexo inter-relacionamento entre os dois processos: conceito cotidiano e científico e assim destaca a importância do papel dos conceitos transitórios ou intermediários, apesar de poucas pesquisas feitas para explorá-los, mas aponta que não há um único estágio intermediário, devido às experiências culturais e familiares que contribuem para a forma com que os dois tipos de conceitos são elaborados conjuntamente nas diferentes fases do desenvolvimento.

Guedes (2002) em sua dissertação de mestrado intitulada *A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica* utiliza os pressupostos de Vygotsky, ressaltando que a formação dos conceitos representa a posse, pelo homem, dos conhecimentos construídos pela humanidade historicamente e se realiza por meio de um processo interativo, e da internalização dos conhecimentos, utilizando-se de atividades de aprendizagem, formais ou informais.

Destaca também que o desenvolvimento dos conceitos modifica-se à medida que o sujeito se desenvolve, portanto é gradual e contínuo.

Guedes traz, como os outros autores citados acima, sua leitura dos conceitos cotidianos e científicos, de acordo com Vygotsky. Os conceitos cotidianos são os que a criança formula durante o processo de desenvolvimento, quando passa a usar a linguagem, nomeando fatos e objetos do cotidiano. Na elaboração do conceito o sujeito formula com base nos atributos comuns essenciais ou não a elaboração do significado dos fenômenos sem a percepção consciente das suas relações.

Quanto aos conceitos científicos, se caracterizam pela capacidade de abstração dos elementos sem necessariamente ter que relacioná-los a uma situação real, possibilitando a análise abstrata de situações concretas, com maior predominância das operações mentais de análise e síntese. O sujeito começa a realizar generalizações abstratas dos atributos essenciais sem a necessidade de recorrer às experiências imediatas.

O processo de formação de conceitos é composto por ambos os conceitos, que são diferentes, mas estão inter-relacionados no seu processo de elaboração, por meio do processo de ensino-aprendizagem, que propicie movimento do pensamento, para apreender os atributos essenciais do conceito que lhe dão significação.

No entanto, Guedes cita estudos como os de Cabral (1997), Marques (1997) e Ibiapina (2002), apontando que não é qualquer formação que garante a passagem de um estágio a outro na elaboração conceitual. E dizem mais: “Os conceitos formulados podem permanecer espontâneos, mesmo que os alunos tenham formação universitária”. (GUEDES, 2002, p. 88).

Parece necessário, então, que os professores reflitam sobre suas atividades de ensino, que promovam a elaboração conceitual pelos acadêmicos, dos conceitos básicos de sua profissão, percebendo a relação entre os conhecimentos das disciplinas curriculares entre si e destas com a atividade profissional.

A autora destaca a ideia de Vygotsky (1993) de que a formação dos conceitos inicia na infância, mas estes se desenvolvem somente no início da adolescência, quando as circunstâncias lhes são favoráveis, e que não podem ser ensinados de forma direta e mecânica e sim por meio da mediação da atividade intelectiva do sujeito, estimulando-o e desafiando-o.

Temos clareza de que os estudos de Vygotsky referentes ao desenvolvimento conceitual foram mais direcionados com crianças, mas procuraremos fazer a transposição para os adultos, ou seja, os professores que serão pesquisados, tendo em vista que o processo de elaboração conceitual é contínuo, portanto está em constante reestruturação. Os professores passaram muitas horas em bancos escolares até o ensino médio e educação superior, além de especializações, mestrado e doutorado, espaços de aprendizagem de conhecimento científico, bem como participam do Programa de Formação Continuada da instituição, que tratou e trata muitas vezes da AP, conceito este que será analisado posteriormente.

No próximo capítulo apresentamos o referencial metodológico do estudo, bem como o desenvolvimento da pesquisa e a análise dos dados.

6 AVALIAÇÃO PROCESSUAL E SUAS IMPLICAÇÕES: PARTE EMPÍRICA

Apresentamos neste capítulo a metodologia do estudo, evidenciando a progressão da tarefa investigativa, a trajetória da parte empírica e os resultados e a análise das entrevistas com dez professores referente à avaliação processual após três semestres de implantação, nos cinco cursos de graduação da UNA CSA: Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Secretariado Executivo.

6.1 Metodologia

A seguir o leitor tomará conhecimento do contexto do problema e dos objetivos do estudo, tipologia da pesquisa, universo e amostra, instrumento de coleta de dados, desenvolvimento da pesquisa e instrumental de análise dos dados.

6.1.1 Problema e objetivos da pesquisa

A relevância desta pesquisa se dá por ser o primeiro estudo após a implantação da Avaliação Processual - AP - e pelas consequências que o seu esclarecimento proporcionará no ensino de graduação da Unesc, principalmente ao sistema de avaliação processual.

Portanto, o problema do estudo foi: qual o conceito de avaliação processual que detêm os professores da UNA CSA da Unesc e suas relações com o ensino e a aprendizagem?

Tendo em vista a implantação da avaliação processual na Unesc no segundo semestre de 2007 e a busca de responder a esta pergunta que nos inquietava há algum tempo, estabelecemos o objetivo geral para a pesquisa: analisar a internalização do conceito de avaliação processual feita pelos professores da UNA CSA da Unesc, após a implantação do novo sistema de avaliação nos cursos de graduação da Unesc. E como **objetivos específicos**: identificar o conceito de

ensinar e aprender dos professores da UNA CSA, verificar os avanços e dificuldades encontradas pelos professores com a implantação da avaliação processual e verificar se a formação continuada foi suficiente para a capacitação dos professores referente à avaliação processual.

6.1.2 Tipologia do estudo

A pesquisa foi desenvolvida por meio de um estudo de caso, que no âmbito educativo pode ser definido como “um processo que tenta descrever e analisar algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. (MOLINA, 2004, p. 96).

O estudo de caso se caracteriza pelo desenvolvimento de três fases: primeira, aberta ou exploratória, em que começamos com um plano de delineamento do estudo, pesquisando trabalhos referentes à temática, buscando livros, artigos e teses, elaborando o cronograma de trabalho e descrevendo as principais ideias referentes ao objeto de estudo; a segunda que é sistemática da coleta de dados, por meio de entrevistas, e por último a terceira fase que é a análise e interpretação sistemática dos dados e elaboração do relatório. Destacamos que estas fases não ocorreram de forma linear e se inter-relacionaram em vários momentos, num movimento constante no confronto teoria-empiria. (NISBET; WATT, 1978, apud LUDKE; ANDRÉ, 2003).

A abordagem foi qualitativa. Qualitativa, pois analisamos as falas dos professores e as classificamos em unidades de análise.

“O estudo qualitativo ocorre numa situação natural, é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”. (LUDKE; ANDRÉ, 2003, p.18).

6.1.3 Universo e amostra do estudo

O universo do estudo foi a Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc. É uma instituição considerada comunitária, criada pelo poder público e mantida pela cobrança de mensalidades, mas revertidas em benefícios da própria instituição. É integrante do sistema ACAFE – Associação Catarinense de Fundações Educacionais, composto por 15 instituições de educação superior.

Fonte: Setor de Comunicação Social da Unesc, 2009.

Figura 1 – Foto panorâmica da Unesc

De acordo com Milioli Filho e Virtuoso (2009), a Unesc completou 40 anos de trajetória em 2008 e venceu muitas etapas em busca de sua consolidação, tendo como principal elemento referencial a missão que abraçou, de: “Educar, por meio do ensino, pesquisa e extensão, para promover a qualidade e a sustentabilidade do ambiente de vida”. A partir de 2005 a instituição iniciou a reforma acadêmico-administrativa, discutindo coletivamente e elaborando o estatuto, regimento e legislação interna. Junto à reforma os seus 34 cursos foram alocados em quatro Unidades Acadêmicas (UNAs) – Ciências da Saúde; Ciências, Engenharias e Tecnologias; Humanidades, Ciências e Educação e Ciências Sociais Aplicadas.

A nova configuração acadêmico-administrativa, aponta para a promoção de um maior diálogo entre as áreas, com ênfase na aproximação entre o ensino, a pesquisa e a extensão, para que se tornem efetivamente indissociáveis.

No primeiro semestre de 2009 a Unesc possuía 34 cursos de graduação e 41 habilitações, três mestrados, um doutorado e o Colégio de Aplicação.

Apresentamos no quadro abaixo o número de discentes e docentes por Unidade Acadêmica.

Quadro 1 – Número de discentes e docentes por UNA

Unidade Acadêmica - UNA	Nº discentes – 2009/1	Nº docentes – 2009/1
UNA CSA	3.274	137
UNA HCE	2.183	141
UNA CET	1.957	107
UNA SAU	1.709	220
TOTAL	**9.123**	**605**

Fonte: Sistema Acadêmico da Unesc, 2009.

Evidenciamos a titulação dos 137 docentes da UNA CSA, dentre os quais estão os professores que participaram da pesquisa.

Quadro 2 – Titulação do corpo docente da UNA CSA

Titulação	Número	Porcentagem - %
Doutor	05	3,65
Mestre	33	24,09
Mestrando (especialista cursando)	11	8,03
Doutorando (especialista cursando)	01	0,73
Doutorando (mestre cursando)	05	3,65
Especialista[4]	79	57,66
Graduado cursando especialização	01	0,73
Graduado	02	1,46
TOTAL	**137**	**100%**

Fonte: Sistema Acadêmico da Unesc, 2009.

[4] A “especialização” não é considerada titulação na academia, mas apresentamos a informação para evidenciar a realidade do quadro docente da Unidade Acadêmica pesquisada.

Para desenvolvermos a pesquisa escolhemos cinco cursos da UNA CSA, sendo eles Administração, Ciências Contábeis, Direito, Economia e Secretariado Executivo. Não fizeram parte do estudo os cursos tecnológicos, alocados nesta Unidade Acadêmica, por serem outra modalidade na educação superior, tratando-se de uma graduação com enfoque na prática profissional e no desenvolvimento de novas tecnologias, que tem um menor tempo de duração (2 anos ou 2 anos e meio) e são cursos de formação específica, oferecendo mais chances de uma colocação rápida no mercado de trabalho.

Justificamos a escolha da Unidade Acadêmica CSA por ser a área de conhecimento mais próxima da Unidade Acadêmica de Humanidades, Ciências e Educação, em que a pesquisadora atuava até julho de 2009. Por este motivo esta Unidade Acadêmica não foi escolhida, no sentido de provocar o distanciamento da pesquisadora dos docentes com os quais exercia sua função de coordenadora de ensino.

A amostra foi constituída por 10 professores, dois de cada curso, alocados na UNA CSA, escolhidos por sorteio, a partir da listagem retirada do sistema acadêmico, ou seja, o sistema informatizado da instituição, a que os setores têm acesso. A listagem foi impressa em março/2009.

6.1.4 Instrumento de coleta de dados da pesquisa

A coleta de dados foi realizada por meio de uma entrevista semiestruturada (Apêndice D) com 10 professores selecionados, que assinaram o termo de consentimento informado. (Apêndice C).

Utilizamos a entrevista, pois “permite um maior aprofundamento das informações obtidas”. (LUDKE; ANDRÉ, 2003, p. 9).

As autoras destacam que a entrevista é uma das principais técnicas utilizadas nas pesquisas em educação, tendo em vista a interação entre o pesquisador e o pesquisado. A grande vantagem desta técnica sobre as demais é que permite a coleta de informações imediata e continuada, com qualquer tipo de entrevistado e sobre os mais variados assuntos.

Outro fator relevante que justifica a escolha da entrevista semiestruturada é

que permite a liberdade de expressão, bem como a possibilidade de esclarecimentos e correções, pois o entrevistado receberá as informações por e-mail para ratificar ou retificar o que foi dito ao pesquisador.

De acordo com a recomendação de Triviños (2001) as entrevistas foram gravadas, mediante autorização do entrevistado.

6.2 Desenvolvimento da pesquisa

A pesquisadora inicialmente solicitou a autorização ao Diretor da Unidade Acadêmica CSA para realizar a pesquisa, e ele assinou o termo de consentimento (Apêndice A).

De posse da listagem de professores por curso, foi até os coordenadores solicitar sua anuência para a pesquisa, assinando o termo de consentimento (Apêndice B) e a conferência dos professores que tinham graduação na área do seu respectivo curso, pois estes fariam parte do sorteio. A graduação no curso que ministrava aula foi um critério para inclusão dos docentes na amostra.

Esta conversa com os coordenadores foi feita no mês de março/2009, bem como o sorteio de dois professores por curso, além de um suplente caso algum professor se recusasse a participar da entrevista. A pesquisadora ainda realizou a entrevista com dois professores da instituição com o objetivo de validação desta. Esta pilotagem foi muito válida, pois verificamos que duas perguntas deveriam ser modificadas, e outras reordenadas.

Posteriormente foi elaborado um texto e enviado por e-mail (Apêndice E) para que os professores selecionados recebessem as informações referentes à pesquisa, e encaminhassem a data e horário, de acordo com sua disponibilidade, para a entrevista.

Tivemos dificuldade somente com um curso em que dois professores não atenderam ao chamado, mas o terceiro, suplente no sorteio, se colocou à disposição e participou da pesquisa. Vale ressaltar que neste mesmo curso o primeiro professor contatado respondeu imediatamente e foi o segundo a realizar a entrevista.

Utilizamos um gravador digital, *Digital Voice Recorder* - DVR – 860BK, para gravar as entrevistas. Os arquivos foram salvos no computador, facilitando a

transcrição. Também fizemos anotações, durante as entrevistas, dos principais aspectos de cada resposta do entrevistado.

A transcrição das entrevistas foi feita imediatamente após a sua realização para que fosse o mais fidedigno possível, descrevendo inicialmente as anotações escritas e posteriormente escutando a gravação de cada entrevista, tantas vezes quanto necessário para realizar a transcrição.

Enviamos um e-mail (Apêndice F), com as entrevistas anexadas, para todos os entrevistados, em formato PDF. Estabelecemos o prazo de uma semana para que alguma alteração referente à entrevista fosse encaminhada. Este procedimento estava previsto no termo de consentimento informado, tendo como objetivo a análise e validação da entrevista pelo professor.

Neste sentido, dois professores responderam imediatamente o e-mail, dizendo estar de acordo, sugerindo retirar os vícios de linguagem. A maioria dos professores não fez nenhuma observação.

As informações foram transcritas enumerando os aspectos que apresentaram o fenômeno, em unidades de análise, referentes aos conceitos que abrangem elementos com características comuns ou que se relacionam entre si. (MINAYO, 2003).

6.3 Instrumental de análise

Para analisarmos os dados da pesquisa utilizamos análise de conteúdo, que de acordo com Bardin (2006, p. 37) é:

> Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos 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.

A análise do conteúdo é um método empírico, mas nada pronto e acabado. Apesar das regras básicas a serem seguidas, cada analista ou arqueólogo, como diz a autora, baseado nos objetivos da pesquisa, organiza e reinventa as dimensões ou

unidades de análise. Procuramos então buscar o significado das palavras emitidas nas respostas das perguntas da entrevista.

O *corpus* da pesquisa foi construído a partir das entrevistas com dez professores da UNA CSA da Unesc.

Inicialmente realizamos a leitura flutuante, aberta e reflexiva, observando todas as respostas no sentido de identificar semelhanças e diferenças, pensando algumas hipóteses a partir dos índices presentes. A partir desta pré-análise foi possível pensar algumas unidades de análise.

Posteriormente organizamos cada pergunta agrupando todas as respostas para fazer a segunda leitura com mais profundidade de análise, possibilitando a exploração do material.

Portanto, os dados brutos foram agregados em unidades, que permitem uma descrição das características pertinentes ao conteúdo. As unidades foram as temáticas gerais que apareceram em cada pergunta. Passamos então para a última etapa, a do tratamento dos resultados obtidos e interpretação.

Seguindo os preceitos da autora, entre a descrição, ou seja, a enumeração resumida das características contidas nas respostas dos entrevistados, e a interpretação, considerada a significação concedida a estas características, existe um procedimento intermediário, que é a inferência, possibilitando a passagem de uma para a outra.

A inferência é considerada uma característica fundante da análise do conteúdo, e trata das deduções lógicas, ou seja, das conexões que poderemos realizar com o material coletado.

Apresentamos a seguir, no próximo subcapítulo, a análise e discussão dos dados.

6.4 Apuração e discussão dos dados

Apresentamos os resultados das entrevistas com os professores, iniciando pelo perfil destes, desde a idade, sexo, formação profissional até tempo de serviço e turmas em que ministram aula na educação superior da Unesc.

Posteriormente apresentamos os dados analisando-os à luz do referencial teórico, procurando compreender as falas dos professores e os entremeios destas.

6.4.1 Perfil dos professores

Ratificamos que a pesquisadora realizou as entrevistas com os dez professores individualmente, levando um tempo entre 40 e 90 minutos, com tempo médio de 40 minutos. A duração das entrevistas ficou na média apontada por Triviños (2001), que considera o tempo de 25 a 45 minutos para a realização destas.

Sete professores cursaram a graduação há mais de 11 anos e três professores cursaram a graduação entre sete e 10 anos.

Quanto ao sexo, dos dez professores entrevistados, oito são do sexo masculino e duas do sexo feminino. Quanto à idade, a maioria dos professores está na faixa etária acima de 41 anos.

Se relacionarmos a idade com a formação inicial, poderíamos inferir que os sete que estão há mais de 11 anos na instituição como docente também têm idade acima de 41 anos, nos levando a pensar que ingressaram na carreira do magistério superior logo após a formação inicial. Nos demais a relação é equivalente, apesar de serem mais novos.

A formação acadêmica indica que dos dez entrevistados três têm doutorado, dois têm mestrado e cinco professores têm especialização.

Percebemos a qualificação do corpo docente e a busca pela formação continuada, requisito essencial para professores da educação básica e superior.

Quanto ao exercício da docência universitária, quatro professores ministram aula na instituição há mais de 11 anos, três professores ministram aula entre 7 e 10 anos e três professores entre 4 a 6 anos. Podemos afirmar que os professores têm uma razoável experiência com a docência.

A maioria dos professores, sete, é horista, ou seja, somente ministram aula na graduação entre 8 e 28 horas-aula. Estes professores desenvolvem atividades externas, relacionadas com sua profissão. Três professores têm 40 horas, ministram aula e o restante da carga horária é destinado à gestão da instituição.

6.4.2 Estrutura da análise de dados

De acordo com o citado anteriormente, utilizamos os princípios da análise de conteúdo de Bardin (2006) para analisar os resultados das entrevistas. Os dados foram agrupados em unidades de análise, por aproximação, baseado nas principais palavras ou expressões das falas, bem como na frequência com que se repetiam.

Para compreensão do leitor alertamos que em quase todas as respostas o respondente expressa mais de uma ideia, no entanto abordamos os atributos essenciais dos conceitos, representados nas unidades de análise.

Percebemos que vários professores tiveram dificuldade em expressar conceitos, dois deles não listaram os atributos essenciais, outros dois disseram que não se basearíam em teorias para responder as perguntas e os demais foram sintéticos em suas respostas. De certa forma, os professores aparentemente pareciam tranquilos, mas é notório e normal estarem um pouco apreensivos em uma entrevista, pois não têm a informação prévia das perguntas.

Apresentamos os dados em cinco blocos, agrupando as perguntas das entrevistas contidas no Apêndice D:

1º bloco: Conceito de ensinar e aprender e função do discente e docente;

2º bloco: Nuances da avaliação processual: conceitos e contextos;

3º bloco: Instrumentos avaliativos: elaboração, tipos e devolução;

4º bloco: Implantação da avaliação processual: Contribuição da Formação Continuada e facilidades/dificuldades e

5º bloco: Palavra aberta.

6.5 Conceitos de ensinar, aprender e função do discente e docente

Poderíamos dizer que, na concepção tradicional de educação, ensinar era repassar informações para os estudantes, receptores passivos, que reproduziam nas provas o que memorizavam nas aulas.

Para Freire (2004, p. 47), ensinar “não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Freire diz que ensinar inexiste sem aprender e vice-versa, ou seja, o ensino não teria validade se não resultar em aprendizado, em que o estudante não se tornou capaz de recriar o ensinado. O estudante é um sujeito da construção e reconstrução do saber ensinado e o docente tem a tarefa de não apenas ensinar conteúdos, mas também de ensiná-lo a pensar, de ser um mediador, para que o estudante passe da consciência ingênua para a consciência epistemológica.

Segundo o autor, ensinar exige do docente ética, respeito aos saberes dos estudantes, criticidade, pesquisa, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, reflexão crítica sobre a prática, entre outras, no sentido de que possibilite o aprendizado do estudante e sua emancipação, sendo um cidadão crítico e autônomo.

Segundo Libâneo (1994), o ensino é um processo caracterizado pelo desenvolvimento das capacidades intelectuais dos alunos em direção à apreensão dos conhecimentos e domínio de habilidades. Tem um caráter bilateral por combinar a atividade do professor (ensinar) com a do aluno (aprender). Integra o processo também a antecipação dos objetivos de ensino, explicações dos conteúdos, possibilitando aos alunos a socialização dos seus conhecimentos e a motivação para sua aprendizagem.

Outros elementos também são fundamentais para o processo ensino/aprendizagem, como a organização do ambiente da aula; a gestão, em nosso caso da coordenação do curso de graduação; o currículo do curso, ou seja, o projeto pedagógico; o conselho de fases, o material didático utilizado, o trabalho integrado do coletivo de professores do curso, entre outros.

O autor traz as três funções do ensino: 1) Organizar os conteúdos para a sua transmissão. Considerando que a transmissão da matéria é traduzi-la didaticamente para uma classe de alunos, com suas características socioculturais, seu nível de preparo para enfrentar a matéria nova e com os conhecimentos e experiências que trazem para as aulas. 2) Auxiliar os alunos a conhecerem as suas possibilidades de aprender, orientar suas dificuldades, indicar métodos de estudo e atividades que os levem a aprender de forma autônoma. 3) Coordenar a atividade docente para os objetivos da aprendizagem.

Nesta mesma linha de pensamento trazemos o conceito de ensinar de Masetto (1997): ensinar diz respeito a instruir, fazer saber, comunicar conhecimentos, mostrar, guiar, orientar, desenvolver habilidades, o que aponta para

o professor como agente principal e responsável pelo ensino. Portanto, o ensino centraliza-se no professor, em suas qualidades e habilidades.

Neste sentido, agrupamos as falas dos professores entrevistados em duas unidades de análise referentes ao **conceito de ensinar**: sendo uma referente à transmissão do conhecimento pelo professor e outra sobre interação/mediação, relacionadas respectivamente à abordagem mais tradicional e histórico cultural.

Na **primeira unidade** estão quatro professores, apontando o conceito de ensinar para a transmissão do conhecimento, sendo que nos pareceram falas um pouco contraditórias, além do que, se considerarmos o conceito de transmissão citado por Libâneo, não remete à concepção tradicional de educação.

A primeira, P1[5], diz que ensinar "*é produzir conhecimento e transmitir conhecimento para os alunos*"[6].

Produzir conhecimento parece não estar relacionado com o ensinar e as demais falas se referem à transmissão de ideias, a passar conhecimento teórico, prático e experiências.

P2: "*ensinar é mostrar o caminho das pedras, transmitir ideias, de pesquisador, de autoaprendizado, obviamente passar conhecimento teórico. Ensinar para mim é mostrar o caminho das pedras".*

P3: "*passar minha experiência teórica e prática para os alunos. Diálogo, em que duas partes se comunicam, utilizar os meios disponíveis para o ensino dos conteúdos*."

P4:

> "*É colocar à disposição dos acadêmicos, por meios disponíveis dependendo do tipo de disciplina, os conteúdos, de acordo com as ementas, e procurar correlacionar com a vida prática e vida profissional contribuindo tanto para o aprendizado técnico quanto profissional".*

Na **segunda unidade**: interação/mediação estão incluídos seis professores, sendo interessante destacar que dois, *P5 e P6,* do mesmo curso, citaram Paulo Freire, no sentido de que ensinar e aprender estão intimamente ligados, *"ninguém ensina, todo mundo aprende, vai construindo, vai interagindo". (P5)*

---

[5] Abreviamos em todo trabalho o professor entrevistado com o respectivo número para não serem identificados. Exemplo: Professor 1 = P1

[6] As falas dos professores estão destacadas em itálico e entre aspas, sendo que quando ultrapassam três linhas estão recuadas.

Um professor, P7, coloca que a construção do conhecimento pelo aluno se dá pela interferência do professor e aluno, na interação, chamando a atenção para o olhar individual e coletivo da turma, para a relação afetiva e para o debate constante.

Outros três conceitos de ensinar citados:

P8: “é organizar o processo pedagógico para que facilite a aprendizagem do aluno”.

P9: *“é ajudar na construção do conhecimento, não é simplesmente repassar matéria, é fazer com que entendam, discutam a matéria, um tema, pesquisar, construir conhecimento e repassar o que aprendeu”.*

P10: *“é mostrar, na realidade, os meios de como buscar a aprendizagem”.*

Evidenciamos que o destaque foi para a interação entre professor e acadêmico, mas os conceitos não estavam explícitos e o professor não aparece com muita evidência como o organizador, condutor do processo ensino/aprendizagem.

Estes professores parecem ter a concepção de educação baseada na teoria histórico-cultural, em que o professor é o mediador, organizador do processo, problematizador, que instiga o acadêmico a aprender, a construir o conhecimento em uma relação dialógica, interativa, afetiva, numa relação horizontal.

O professor poderia desenvolver a capacidade do acadêmico arriscar-se, de aventurar-se, de ser curioso para não cair na passividade, sendo mero receptor e repetidor de informações.

De Sordi (2000) traz a ideia de Tavares, de que não devemos nos descuidar dos conteúdos disciplinares, mas temos que nos atentar para a dinâmica da mudança urgente da sociedade, que terá que ser mais reflexiva e dialogante, em que a maioria dos cidadãos será forçada a aprender a pensar e desenvolver capacidades de adaptação e reconversão, possibilitando enfrentar os diversos problemas da vida.

A autora diz: “A manutenção da avaliação em seu nível primário tende a ser um desserviço ao ensino superior de qualidade” (p. 237).

Portanto, seria necessário que os professores revisassem a forma de organizar o ensino e conceber a avaliação, buscando o interesse dos acadêmicos pelo processo de aprender, desenvolvendo as competências requeridas para os novos tempos, lembrando sempre que questionamento, interpretação e flexibilidade intelectual são atos cognitivos essenciais.

Esta reflexão é pertinente, pois os acadêmicos parecem que ainda continuam avaliados no mais baixo nível do pensamento humano, a habilidade para memorizar, o que desestimula seu processo de formação. Assusta ainda mais se analisarmos as competências adquiridas pelos egressos e as compararmos com as descritas no projeto do curso, ou seja, o perfil desejado do egresso.

Portanto, a avaliação também deve ser orientadora para a autonomia, para criação e emancipação intelectuais.

Os **conceitos de *aprender*** estão agrupados em três unidades, sendo que na **primeira,** referente à retenção/absorção do conhecimento, temos um professor, P1, que considera aprender: "*A capacidade de reter os conhecimentos e aplicá-los na prática".* Este conceito de aprender está mais relacionado à abordagem tradicional de educação.

Podemos considerá-lo também pertinente à educação bancária, em que, segundo Freire (2004), os conhecimentos eram depositados no aluno pelo professor e depois este cobrava a fatura, por meio da avaliação. Parece não bastar reter o conhecimento sem compreensão e reflexão, o que acarreta em outro equívoco, de aplicação do conhecimento, pois para a aplicação, ou melhor, para a realização do trabalho o acadêmico ou egresso precisa de um estudo da realidade, do contexto, da missão e do projeto da instituição/organização. Enfim, precisa conhecer o público com quem irá trabalhar para assim planejar e adequar os conhecimentos, objetivos, metodologia e avaliação para desenvolver seu trabalho.

Reforçamos que é difícil aplicar algo como pronto e acabado, pois existem realidades diferentes que precisam ser conhecidas, com uma ampla reflexão, pois o conhecimento e o processo ensino/aprendizagem não são lineares, são dinâmicos e estão sempre em (re) construção.

O aprender é entendido como a busca de informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos. O aluno é agente principal e responsável pela sua aprendizagem e as atividades estão centradas no aluno, em suas capacidades, condições e oportunidades. (MASETTO, 1997).

Na **segunda unidade** estão os conceitos de aprender referentes à construção/apropriação do conhecimento, integrando oito professores.

Elaboramos um conceito, agregando a ideia destes professores, em que o aprender é um processo contínuo, dinâmico e dialógico de apropriação e compreensão do conhecimento, teórico e prático, por meio de leituras, questionamentos, pesquisas, condições materiais e interações que contribuem com a formação do acadêmico.

A base dos conceitos está mais próxima da teoria histórico-cultural, pois os professores parecem considerar o acadêmico como sujeito do processo, protagonista, que precisa estar envolvido, estudando, pesquisando, refletindo, compreendendo e se apropriando dos conhecimentos para assim poder fazer bom uso deles na sua profissão.

Está implícito que o professor terá que oportunizar esta aprendizagem para os acadêmicos, de acordo com os conceitos de ensinar citados anteriormente. Citamos os conceitos de aprender elaborados pelos professores P2, P4 e P9, respectivamente:

> *"É um processo mais dinâmico e dialógico"; aprender "é buscar conhecimentos, seja ele, prático ou teórico, convivência, experiências, relacionamentos, várias maneiras, construção que o aluno faz", e aprender "é a construção e produção do conhecimento diária, desde a 1ª fase, ler, pesquisar, programas de pesquisa".*

Os professores entendem que o aprender é uma construção individual, de busca e dedicação do acadêmico, envolvendo conhecimentos teórico/práticos e uma diversidade de atividades, para uma boa formação profissional.

Depresbiteris (2001) é favorável à conceituação de que aprender "é sempre trazer modificação passageira, ou não, no comportamento da pessoa, pela sua própria ação, em conjunto com outras pessoas ou instrumentos".

Portanto, aprender é um ato individual, que o sujeito exerce sobre ele mesmo, não sendo simplesmente registrar para reproduzir e sim resolver situações, criar, reinventar soluções.

Masetto (2003) traz a reflexão sobre a mudança de paradigma da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Aprendizagem esta que se refere ao desenvolvimento de uma pessoa nos diversos aspectos de sua personalidade, no nosso caso dos acadêmicos que cursam a graduação.

Estes diversos aspectos estão relacionados ao desenvolvimento das capacidades intelectuais de pensar, raciocinar, refletir, buscar informações e dar

novos significados a elas, analisar, criticar, argumentar, pesquisar e produzir conhecimento.

Também estão relacionados ao desenvolvimento de habilidades humanas e profissionais, esperadas de um profissional atualizado, por meio do trabalho em equipe, conhecer fontes e pesquisar, dialogar com profissionais de sua e de outras áreas que se complementam, para realizar atividades em conjunto e comunicar-se em pequenos e grandes grupos.

E ainda, no desenvolvimento de atitudes e valores integrantes à vida profissional, que deve ser baseado na relevância da formação continuada, na busca das soluções técnicas e nos princípios éticos que devem guiar sua profissão. Esta é uma das preocupações da Unesc, com a formação de um profissional competente e cidadão, preocupado com a sociedade em que vive e com a qualidade de vida destas pessoas.

Vygotsky (2003, p. 108) destaca que “o aprendizado é mais do que a aquisição da capacidade para pensar; é a aquisição de muitas capacidades especializadas para pensar sobre várias coisas”.

A ênfase na aprendizagem na educação superior alterará a função dos seus integrantes, pois o acadêmico/aprendiz será o sujeito central que exercerá as ações necessárias para ocorrer a aprendizagem, e o professor/mediador terá sua função de transmissor de informação substituída pela função de mediador pedagógico ou orientador do processo de aprendizagem do acadêmico.

Corroborando com estas reflexões trazemos o conceito de apreender e de ensinagem de Anastasiou e Alves (2005).

Apreender, do latim *apprehendere,* que significa segurar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender. Portanto, o acadêmico precisa agir, tomar para si o conhecimento, apropriar-se dele para compreendê-lo. É necessário superar a simples memorização de conteúdos e refletir ativamente, refazendo a atividade tantas vezes quanto necessária para que possa compreender[7], atingindo assim o processo de apreensão do conhecimento.

---

[7] “Compreender é apreender o significado de um objeto ou de um acontecimento; é vê-lo em suas relações com os outros objetos ou acontecimentos. Os significados constituem, pois, feixes de relações que por sua vez se entretecem, se articulam em teias, em redes, construídas socialmente e individualmente, e em permanente estado de atualização.” (MACHADO, 1994, apud ANASTASIOU e ALVES, 2005, p.16).

Tendo em vista que o acadêmico deve ser ativo no processo ensino/aprendizagem, as autoras chamam a atenção para a nomenclatura muito utilizada de “assistir a aulas”, pois o aprender não é uma ação passiva, passando então para o “fazer aulas”, por se tratar de uma ação conjunta de acadêmico e professor.

E quanto ao conceito de ensinagem:

> Ensinagem foi o termo adotado por Anastasiou em 1998, para significar uma situação de ensino da qual necessariamente decorra a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos a condição fundamental para o enfrentamento do conhecimento, necessário à formação do aluno durante o cursar da graduação. (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p. 15).

Portanto, o total envolvimento dos sujeitos é fundamental, “com níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas com clareza nas estratégias selecionadas”. (ANASTASIOU e ALVES, 2005, p. 15).

A ação de ensino resulta na aprendizagem do aluno, na qual o professor é o condutor do processo, que por meio das estratégias de ensinagem selecionadas levam o aluno a desenvolver as atividades dentro e fora da sala de aula, promovendo a apreensão do conhecimento.

Poderíamos, quem sabe, discutir coletivamente as ideias das autoras citadas acima, no sentido de repensar nossos planejamentos semestrais das disciplinas dos projetos pedagógicos, chamados de plano de ensino, passando para a nomenclatura de plano de ensinagem, objetivando o aperfeiçoamento do processo ensino/aprendizagem, ou seja, promover um ensino que leve à aprendizagem efetiva e significativa.

Na **terceira unidade** está o conceito de aprender e ensinar como processos inseparáveis, integrando um professor.

Destacamos que dois professores, P5 e P6, disseram que os conceitos de ensinar e aprender estavam relacionados e não poderiam ser separados. Um deles manteve esta ideia, P6, quando respondeu qual era o conceito de aprender, dizendo que não estava separado do ensinar. Porém, o outro professor explicitou o conceito de aprender, incluso na categoria 2, relacionado-o a um processo contínuo de construção do conhecimento.

Freire (2004) diz que existe uma troca, pois quem ensina aprende e quem ao aprender ensina, sendo enfático: “Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa”. (p.

23). Portanto, professor e acadêmico estão envolvidos no processo, sendo que o professor é o que conduz, organiza e possibilita que o acadêmico construa o conhecimento, e ambos aprendem e ensinam ao longo da caminhada.

Aprender para Freire precede o ensinar e o ensino inexiste quando o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou refazer o ensinado, ou seja, o aprendiz não apreendeu o ensinado. “Aprender é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador”. (p. 24).

Quando falamos das funções do docente e do discente percebemos que apresentam estreita relação com os conceitos de ensinar e aprender, respectivamente.

As falas dos professores ***referentes à função do docente*** foram alocadas em duas unidades de análise: do facilitador/organizador do conhecimento e do “cuidador” da aprendizagem do acadêmico.

Interessante que as ideias de todos os professores se assemelham, passam por um mesmo fio condutor. Três deles, P5, P6 e P7, ainda citaram o que não deve ser a função do docente.

Fizemos este destaque para elucidar que os professores têm ciência da sua função e três ainda dizem o **que não pode ser atribuição da sua função**, ou seja, “*somente transmitir conhecimento*”, devendo se afastar o máximo daquela forma tradicional de professor, *“em se manter como autoridade distante, com aula formal e como se acumulasse todo conhecimento e os alunos se submetessem a somente receber este conhecimento”.*

Os professores que expressaram o que não é sua função possivelmente na sua prática pedagógica procuram aproximar o acadêmico do conhecimento, possibilitando sua aprendizagem, construção e reconstrução do conhecimento, fazendo que ele aprenda a pensar.

Os professores tiveram dificuldade de expressar um conceito de ensinar e aprender, no entanto, quando perguntados sobre sua função, se manifestaram com mais ênfase.

Dois professores, P1 e P2, poderíamos dizer que foram contraditórios, ou não mantiveram sua ideia, pois quando perguntados sobre o conceito de ensinar se referiram à transmissão de conhecimento, não correspondendo com a resposta da sua função. P1: “*Ser agente facilitador do conhecimento. Organização dele. Instigar o aluno para aprender. Buscar a técnica e acreditar no potencial do aluno*” e P2: “*É*

construir conhecimento, a partir da formação dele, da realidade do aluno, das condições materiais. Dar uma visão muito mais ampla da vida, refletir sobre a vida; nada está pronto".

Na **primeira unidade,** de facilitador e organizador do conhecimento, os sete professores se manifestaram no sentido de serem os organizadores, os facilitadores, os que planejam e coordenam as atividades, conhecendo melhor os acadêmicos, educando-os, motivando-os e ensinando-os a pensar e buscar informações, por meio de uma relação dialógica e próxima.

P3: *"O professor tem o papel de planejar processo, planejamento, coordenação de atividades, de coordenação, ser um elemento de referência no processo".*

Este professor chama a atenção para o planejamento, ou seja, para o plano de ensino de cada disciplina, sua ementa, conteúdos, objetivos, metodologia e avaliação, extremamente importantes para o desempenho de sua função, desde que aliado ao Projeto Pedagógico do Curso - PPC.

Parece ter sentido a colocação do professor, pois sua função inicia com o planejamento da disciplina, passando para a discussão do plano de ensino e o firmamento de acordos com a turma e para o desenvolvimento da programação, que é flexível.

P4*: "Sou mero intermediador entre o conhecimento e o acadêmico. Ponto de ligação, mas sempre entro na sala com 3 metodologias de aula ou mais e conforme o comportamento dos alunos se muda a metodologia".*

Esta visão dos professores está conectada a uma concepção progressista de educação, em que professor e acadêmico são co-partícipes do processo. De acordo com Libâneo (1994), o professor tem a função de incentivador, de orientar e organizar situações de aprendizagem adequando as capacidades individuais dos alunos, e o aluno tem a função ativa de investigador.

Utilizando a ideia de Grillo (2008), poderíamos dizer que a docência na educação superior é uma atividade complexa, pois além de questões teóricas e práticas tem um caráter educativo mais amplo do que instrução. O professor não pode ter mais a visão reducionista apoiada na racionalidade técnica, mas caminhar no sentido da globalidade, resultado da interação dele, pessoa e profissional, com o acadêmico, um ser em formação e com um conhecimento com caráter provisório.

Estes elementos são dinâmicos e, portanto, mutáveis, que interagem o tempo todo, promovendo a reconstrução da teoria e prática de forma reflexiva e crítica.

Trazemos ainda a contribuição de Vygotsky (2001) referente à função do professor, que seria de trabalhar as funções superiores ainda não de todo consolidadas, para que os estudantes possam avançar no processo de desenvolvimento. Portanto, o professor estimula a construção partilhada, tendo em vista que o que o aprendiz faz hoje em colaboração amanhã poderá fazer sozinho. Neste sentido, na abordagem sócio-histórica o professor planeja o ensino, fazendo opções conscientes, ponderando questões, tomando decisões, investigando e acima de tudo, refletindo sobre a sua prática e sistematizando aprendizagens com objetivos bem definidos.

Portanto, a função do professor não é ser o centro do processo, ensinando para que o estudante passivamente aprenda, tampouco é o de mero organizador de propostas de aprendizagens que os estudantes terão que construir sem que ele intervenha. A função do professor é de mediador do processo de ensino, propondo desafios e auxiliando os estudantes a resolvê-los com sua ajuda, com auxílio dos colegas mais adiantados ou com auxílio de instrumentos mediadores. Paralelamente o professor vai acompanhando e avaliando o avanço do processo de apreensão de conhecimento, atitudes e habilidades para possibilitar o replanejamento do ensino, atendendo as possíveis necessidades.

Vygotsky (2001) também destaca que a linguagem é uma ferramenta psicológica muito importante para a formação conceitual e para o desenvolvimento da consciência reflexiva, evidenciando que o diálogo entre os componentes do processo ensino/aprendizagem deve estar sempre presente

Na **segunda unidade,** de cuidador da aprendizagem, estão três professores: P5: a função do professor é *“contribuir com o aprendizado. Professor tem papel de educador, de educador pedagógico, de ensinar, educar, despertar o interesse do aluno, motivar o aluno para aprender. Fazer com que o aluno descubra a necessidade de aprender”.*

P6: a função do professor é *“mostrar o caminho para a aprendizagem. A informação está disponível. Na realidade, temos que ensinar os alunos a buscar a informação, filtrar a informação”.*

P10: a função do professor é “facilitar o aprendizado, [...] buscar o aluno para aprender.”

Para Demo (2009, p. 24), a “função precípua do professor é cuidar da aprendizagem do aluno, com afinco, dedicação, sistematicidade, continuidade, persistência”. O autor considera o termo “cuidar” complexo, mas sem maiores delongas se refere à perspectiva humana da atenção emancipatória, o que implica profunda dedicação e generosidade, bem como exigência, disciplina e produtividade. Portanto, é realmente cuidar de que o acadêmico aprenda todos os dias, com contribuição da avaliação, que é um componente essencial do processo.

De acordo com Mizukami (1986), a relação professor aluno é horizontal e não imposta. Para um processo educacional real é necessário que o educador se torne educando e o educando educador. A preocupação é com cada aluno e com o processo, não com produtos de aprendizagem padronizados. O diálogo é desenvolvido, junto à cooperação, à união, à organização e solução em comum de problemas.

Para Masetto (2003, p. 84), a docência universitária voltada para a aprendizagem carece de um corpo docente [...]:

> Formado por professores, que além de serem excelentes profissionais, também sejam pesquisadores em suas áreas específicas de conhecimento e desenvolvam uma formação continuada com relação à competência pedagógica. Professores que se entendem primeiramente como educadores, que assumem que a aprendizagem se constrói num relacionamento interpessoal dos alunos com outros colegas, dos alunos com os professores, dos alunos com outros profissionais da sua área, dos alunos com diferentes locais onde deverão exercer sua atividade profissional. Um corpo docente que assume seu papel de mediador pedagógico entre o conhecimento e seus alunos. Por fim, um corpo docente que entende que a aprendizagem se faz com a colaboração, participação dos alunos, com respeito mútuo e trabalhos em conjunto.

A evidência na função do docente está focada na aprendizagem dos acadêmicos, pois assim o ensino, o conteúdo, os objetivos, a metodologia, os materiais e bibliografias utilizadas e a avaliação terão sentido.

O docente deve estar embebido do projeto do curso para que contribua em todas as aulas para a concretização deste, bem como deve ser um participante ativo das reuniões de colegiado e das atividades do curso, no sentido de motivar também os acadêmicos a fazê-lo.

As funções descritas vêm ao encontro do que pensa a maioria dos docentes pesquisados da Unesc e é uma meta para alcançarmos ao longo do tempo com todo o corpo docente.

Demo (2009, p. 64) diz que “o bom aluno é aquele que despadroniza, vislumbra alternativa, desconstrói e reconstrói”. Portanto, acima de tudo está o direito de aprender, sendo a avaliação uma aliada nesta caminhada de professor e acadêmico e não apenas para provar, aprovar ou reprovar o acadêmico.

Compreendemos que o professor tem um papel fundamental no processo ensino/aprendizagem e por conseguinte deveria ter consciência da importância histórica e social da sua função e do compromisso na formação de profissionais para o exercício da cidadania. Neste sentido seria prudente que os professores aprofundassem os conceitos de ensinar e aprender, pois possivelmente facilitaria suas escolhas e ações na prática pedagógica cotidiana, consolidando sua função na educação superior.

Os professores não tiveram dificuldade para falar da **função do discente** e todos caminharam no mesmo sentido. A maioria destacou que o acadêmico tem que ser participante ativo no processo de ensino/aprendizagem e tem que querer aprender; outros disseram que o acadêmico deve estudar bastante, ler, fazer pesquisa e extensão, assumir a responsabilidade pelo aprendizado e buscar o conhecimento.

Um professor, P1, disse que aprender era reter conhecimentos e aplicá-los na prática, e quanto à função do discente, que tem uma relação equivalente, disse: “*Ser agente ativo no processo. Se envolver, participar ativamente no processo. O professor tem que ser um provocador, no bom sentido, no sentido de instigar o aluno para aprender, diversas técnicas, acreditando no potencial do aluno”.*

Percebemos a contradição nestas duas respostas, referente ao conceito de aprender e a função do discente. Se aprender é reter, então a função do acadêmico seria de receptor de informações, passivo no processo e não como o professor coloca, que deve ser um agente ativo. Pode ter sido um equívoco no momento da expressão do conceito de aprender, não expressando o que desejaria, ou realmente não está muito evidente este conceito para o professor.

Existe a coerência entre a função do docente e do discente, relatada pelos professores, pois se o professor é o facilitador do processo ensino/aprendizagem o acadêmico é participante ativo e também responsável pelo seu aprendizado e busca por novos conhecimentos.

Destacamos o que um professor falou, no sentido de que se o acadêmico estudar mais, utilizar mais o acervo da biblioteca, participar das atividades

propostas, além de atividades de pesquisa e extensão, priorizando a formação universitária, terá uma formação diferenciada.

Também salientamos a fala de três professores que se referem à postura, poderíamos dizer não adequada, de acadêmicos em sala de aula, que não cumprem com suas tarefas dizendo não ter tempo.

O P2 insiste que tempo se tem, sendo necessário priorizar as atividades da universidade, e não aceita a "*enrolation",* ou seja, acadêmicos que enrolam e não cumprem com suas obrigações.

Outro professor, P1, se refere aos acadêmicos que atrapalham entrando e saindo da aula ou saem da aula e não voltam mais, não estando dispostos a aprender, portanto não estão cumprindo com sua função de estudante universitário, responsável por sua formação profissional e pessoal.

E um professor, P9, chamou a atenção que está faltando a pesquisa na formação acadêmica.

De acordo com Masetto (2003), a aprendizagem universitária pressupõe por parte do discente aquisição e domínio de conhecimentos, métodos e técnicas científicas de forma crítica. Iniciativa para buscar informações e relacioná-las, conhecer diferentes teorias e autores sobre um assunto para discutir em situações reais e consequências possíveis para a população, referentes à questão ambiental, social, política e econômica.

O acadêmico precisa adquirir autonomia para a apreensão do conhecimento, desenvolver a capacidade de reflexão e ter consciência da importância da formação continuada, que deverá se estender por toda sua vida.

Poderemos refletir sobre a aprendizagem significativa para o acadêmico, e como envolvê-los como pessoa e como um todo, com suas ideias, inteligências, sentimentos, cultura, profissão, sociedade, o que exige um processo que considere os conhecimentos e vivências anteriores dos acadêmicos para, a partir daí, introduzir a aprendizagem do novo; que se importe com a motivação, despertando o interesse dos acadêmicos pelas novas aprendizagens; que incentive a formulação de perguntas; que permita ao acadêmico entrar em contato com situações concretas, práticas e da realidade da sua profissão e que o aprendiz assuma o processo de aprendizagem como seu e tenha a possibilidade de transferir o que aprendeu na universidade para as situações profissionais de sua carreira.

Destacamos a **função do discente** por três professores:

P3: "*Ser participativo, sujeito, participante, que tenha uma relação de solidariedade forte, com alunos e com o professor".*

P4: "*Responsável pela construção do conhecimento. Participativo, tem que querer; aí a produção do conhecimento é diferente".*

P8: "*Tem que querer, está ali para aprender, disposto a aprender. Aluno interagindo, participando. Deve fazer leitura prévia sim, é preciso; responsabilidade nos trabalhos que fazem, não só fazer para se livrar, ganhar uma nota, mas para aprender".*

E ainda nos traz o P2 que o acadêmico deve:

> "Estudar mais, ler mais, pesquisar mais, priorizar sua formação na universidade. Tem que ser participativo, fazer leituras, participar da aula. Incorporar a importância para vida deles, depois vem tudo fácil, vê que é legal [...]".

Este professor expressa que o acadêmico precisa melhorar estas condições de estudante universitário, pois afinal, em breve será um profissional e terá muitas atribuições e responsabilidades. No entanto, o contexto atual indica um grande número de trabalhadores acadêmicos, ou seja, que precisam priorizar o trabalho à sua formação, sob pena de não poder concluí-la por problemas financeiros.

Eis um dilema que enfrentamos na instituição, a pouca dedicação dos acadêmicos e, por vezes, o não-cumprimento de tarefas devido à falta de tempo.

Ressaltamos a fala inicial de um professor que se refere à não-priorização do tempo pelo acadêmico, ou seja, não é capaz de elencar o que é essencial e que deve ser feito primeiro e de se dedicar para cumprir o planejado.

Passamos para o segundo bloco, referente ao conceito de avaliação processual e seu entorno, como função da avaliação, como realizar a recuperação e a recuperação do conteúdo e nota.

6.6 Nuances da avaliação processual: conceitos e contextos

Quanto à formação de conceitos trazemos a contribuição de Vygotsky (1993), dizendo que é o resultado de uma atividade complexa em que todas as funções intelectuais básicas fazem parte, como atenção deliberada, memória lógica,

abstração, capacidade para comparar e diferenciar, entre outras. O processo depende da associação, atenção, formação de imagens, inferências e tendências dominantes, desenvolvidas por meio do uso do signo e da palavra, pelos quais conduzimos as operações mentais, controlamos os seus cursos e canalizamos em direção à solução do problema que enfrentamos.

Segundo o autor, a formação de conceitos é considerada como uma função do crescimento social e cultural global, afetado tanto pelo conteúdo como pelo método de seu raciocínio.

Os conceitos são constituídos também por atributos essenciais que são comuns a uma determinada categoria de objetos, eventos ou fenômenos, ou seja, são características comuns que podem ser designadas por uma palavra, ou ainda um termo que expressa o significado de uma palavra, fazendo a distinção daquele objeto ou classe de outro.

Luckesi (2001, p. 86) também nos traz o conceito de “conceito” dizendo que “é uma formulação abstrata que configura, no pensamento, as determinações de um objeto ou fenômeno”.

Retomamos as entrevistas com 10 professores, para identificar os conceitos expressos nos seus discursos. Percebemos que três deles tiveram um pouco de dificuldade para expressar o conceito de avaliação processual, sendo prolixos e não apresentando os atributos essenciais do conceito.

Os **conceitos de avaliação processual** foram agrupados em duas unidades de análise e destacados por meio de um atributo essencial do conceito, de acordo com os preceitos de Vygotsky (1993).

Na **primeira unidade** apresentamos a ideia de registro/cobrança de fatura, relacionada à concepção tradicional de educação, trazida por uma professora:

Atributo do registro

> *“Vejo assim, avaliar é construir o conhecimento, metodologias em sala de aula que façam que o aluno estude e registre. Metodologia processual. Avaliação processual é firmar o conhecimento através da pesquisa e da estimulação para o aluno buscar o conhecimento ele mesmo. É registrar novamente”. (P4)*

Bloom (1973) disse que a arte de avaliar se desenvolveu graças às possibilidades de mensuração do conhecimento.

> Um comportamento que envolve uma simples aquisição de conhecimento pode ser medido com grande eficiência e economia, visto que é possível

> avaliar um extenso universo de conhecimento apenas com uma amostra relativamente pequena de problemas e questões nesta área. (p. 66).

O atributo essencial deste conceito parece estar no registro da memorização, ou seja, uma forma do acadêmico devolver as informações repassadas pelo professor, as quais serão corrigidas com exatidão. Não aparece o atributo referente ao acompanhamento do processo ensino/aprendizagem.

Na **segunda unidade**, referente ao acompanhamento e à reflexão, estão inclusos os demais professores (9).

Atributo de acompanhamento do processo

Apresentamos os conceitos de cinco professores:

> *"O processual favorece a interação verdadeira, olhar mais para o aluno. Reconhecer a diferença e cada um tem seu tempo. Não entendeu o assunto, trabalha com textos diferentes. É favorecer a interação entre professor e aluno, olhar mais para o aluno, é acompanhamento do aprendizado desde que chegou até o final da disciplina". (P7)*

> *"É tu conseguires perceber a evolução do aluno. Não é avaliação de um determinado momento, é um chek point, mas ao longo do período para ver se ele se apropriou. Avalia o conjunto, para isso tem que mudar o formato de lecionar. Não pontual: evoluindo o contexto do conhecimento, sempre retorna desde o início. Para que ele consiga chegar no final depende do começo. Acompanhar o processo como um todo". (P10)*

> "*Avaliação é um processo, movimento, constantes mudanças. Processo que está em movimento, significa incorporar, interagir, é dinâmico. Processo contínuo de avaliação, em movimento, sempre interagindo com o meio, avaliando a avaliação, avaliando o processo anterior, a prova anterior, e o processo, até o professor. Avaliação processual é avaliação que tem que avaliar todos os momentos, não é estanque, conteúdo aqui e cobrar. Processual vai avaliando o tempo todo, eu me avalio porque eu mudo de um semestre para outro. Fui mudando a cada semestre". (P2)*

"Avaliação processual é aquela em que o aluno é avaliado do início do semestre até o final do semestre, processualmente, não só no momento estanque na prova". (P6)

"A avaliação é para acompanhar passo a passo o aprendizado do aluno, para não ficar para o final, não deve ser feita somente no final do processo". (P8)

De acordo com Hoffmann (2000), a avaliação é um instrumento de trabalho que o professor usa para problematizar, questionar e refletir, constantemente, no sentido de constatar dificuldades e necessidades, e principalmente o crescimento e emancipação dos estudantes.

De Sordi (2000) contribui com o entendimento de avaliação na educação superior, na qual defende que “deva reger princípios pedagógicos que se diferenciem qualitativamente dos até então hegemônicos e que se caracterizam pela reprodução, pela homogeneização, não nos resta alternativa a não ser romper com o modelo positivista de avaliação que usamos e abusamos [...]”.

Para tanto, a autora diz que a perspectiva referente à avaliação deve ser proativa, utilizada em favor da aprendizagem, do acadêmico, em favor de uma excelente formação profissional. Também deve ser um instrumento útil a todos os envolvidos no processo universitário, ou seja, para evidenciar os pontos fortes e vulneráveis de acadêmicos e professores, possibilitando intervenções que diminuam estes hiatos.

Percebemos nos conceitos expressos que o foco da avaliação não está centrado somente no acadêmico, mas também no professor, ou seja, no processo de ensino.

Atributo de objetivos atingidos

Conceito citado por um professor:

> “*A avaliação processual para mim precisa ter começo, meio e fim, senão não é processo. O que quero dizer: começo: é disparado algum propósito, onde se quer chegar, um objetivo bem claro para o aluno e disponibilizado para o aluno. O meio: como se desenvolve, é o desenvolvimento, de que maneira o conteúdo se desenvolve; entender que um conteúdo é normalmente subsídio para o seguinte, continuidade. E o fim é verificar se os propósitos foram atingidos, como verificar na passagem deles, se serão promovidos, aprovados ou não para a próxima fase. É um processo: o que, como e o que se espera da disciplina, é acompanhamento do aluno do início ao final da disciplina”. (P1)*

Coimbra (2002) nos auxilia na reflexão do conceito de avaliação, dizendo que deve estar circunscrita ao foco pedagógico e da formação profissional, atingindo as ações do professor, referentes aos métodos pedagógicos e as sequências das ações pedagógicas, bem como ao desempenho escolar do estudante, visando seu perfil profissional e seu nível de autonomia nos campos do saber e nas atitudes e competências requeridas pelo mundo do trabalho.

Portanto, os objetivos estão no foco pedagógico e na formação profissional, que deverão ser atingidos por meio das estratégias de ensino e da avaliação.

Atributo da avaliação relacionada ao ensino e a aprendizagem

Conceitos citados por dois professores:

> *"É acompanhamento constante, sistemático da evolução desse aprendizado por parte dos alunos. Poder acompanhar a evolução do que está sendo proposto na relação do ensino e aprendizagem. É realmente um processo, não são situações separadas". (P9)*

> *"Avaliação é um processo que não está separado do método de ensino, é uma construção do trabalho a cada momento. Não vejo separado o ato de aprender e o ato de avaliar, até aqui aprender e agora avaliar. É um processo contínuo". (P5)*

Para Silva (2004, p. 58), a "avaliação formativa-reguladora é um mecanismo integrativo e regulador da prática docente e das aprendizagens, ocupando um lugar mediador na ação educativa, sendo fonte de informações descritivas e interpretativas dos percursos e dos conteúdos de aprendizagens dos pretendentes e das situações didáticas e da relação entre ambos".

Para Hoffmann (2000, p. 153): "Avaliação significa ação provocativa do professor, desafiando o educando a refletir sobre as situações vividas, a formular e reformular hipóteses, encaminhando-se a um saber enriquecido".

Percebemos que os professores atrelam o conceito de avaliação aos conceitos de ensino e aprendizagem, apresentando a preocupação com a evolução do acadêmico bem como com os métodos de ensino. Parece que estes professores se preocupam com o plano de ensino da disciplina, procurando correlacionar o processo de ensinar com a aprendizagem do acadêmico, acompanhada por meio da avaliação. É possível que seu entendimento referente à avaliação processual provocou esta mudança, ou seja, refletir sobre a organização e a execução do plano de ensino.

Atributo do *feedback*

Conceito citado por um professor:

> *"Avaliação processual é muito vinculada com a ideia de processo de avaliação, de avaliação permanente, não sei se permanente ou continuada, acho que continuada, participativa. Avaliação é um conjunto de técnicas, para que se tenha referência da qualidade do que se está desenvolvendo. Vejo a avaliação como um processo de correção de rumo". (P3)*

Masetto (2003) destaca que a avaliação é uma atividade pedagógica de fundamental importância na docência universitária e que não entende esta como uma atividade que tem o objetivo de medir e controlar resultados do processo de

aprendizagem, verificar o que foi aprendido e fazer o julgamento dos resultados, e sim a avaliação é:

> Em primeiro lugar, a capacidade de refletir sobre o processo de aprendizagem, buscando informações (*feedback*) que ajudem os alunos a perceber o que estão aprendendo, o que está faltando, o que merece ser corrigido, o que é importante ser ampliado ou completado, como os aprendizes poderão fazer melhor isso ou aquilo e, principalmente, como motivá-los para desenvolverem seu processo de aprendizagem. (p. 105)

Estamos de acordo com Masetto e esta poderia ser a concepção de avaliação processual, que poderá modificar nossas aulas universitárias, pois o processo de avaliação estará integrado ao processo de aprendizagem, como elemento motivador e não como um conjunto de provas e/ou trabalhos para verificar se o acadêmico passou ou não; o *feedback* ou retroalimentação trará ao aprendiz informações necessárias e oportunas para desenvolver sua aprendizagem; a utilização de técnicas presenciais ou não contribuirá para verificar se os objetivos estão sendo atingidos; os vários integrantes do processo precisam do *feedback:* acadêmico, professor, o grupo de colegas e o programa de ensino que está sendo desenvolvido, pois todos estão envolvidos na aprendizagem e na aula universitária e precisam saber se estão contribuindo no alcance dos objetivos acordados.

Por meio destas respostas evidenciamos o objetivo da pesquisa sendo alcançado, identificando e analisando o conceito de avaliação processual dos professores da UNA CSA, observando a apropriação deste, após três semestres de implantação do novo sistema de avaliação. Isto ficou evidenciado por meio da externação de uma diversidade de conceitos e geralmente um único atributo essencial em cada um deles, no entanto se aproximam dos pressupostos estabelecidos institucionalmente referentes a avaliação processual.

É evidente que o conceito pode estar elaborado, mas não foi externado e em outras respostas percebemos um pouco de insegurança e até contradição no que se refere ao desenvolvimento da avaliação processual, e possivelmente na prática pedagógica se explicita isso. Esta é uma das razões para continuarmos estudando a caminhada da implementação deste novo sistema de avaliação na Unesc.

Destacamos alguns fragmentos das falas referentes aos conceitos de avaliação processual, ou seja, os entremeios, pois a essência do conceito foi citada anteriormente.

Apresentamos estes destaques por duas razões: para evidenciar que a maioria dos professores fala muitas outras coisas quando perguntada sobre o conceito de avaliação processual e por serem observações importantes dos professores imbricadas na avaliação.

P8 disse que a instituição não deveria ter diminuído a média de 7,0 para 6,0, pois segundo ele alguns alunos não têm condições de ser aprovados na disciplina com esta nota, ou seja, com 60% de aprendizagem do conteúdo.

Outro professor, P7, chamou a atenção para as salas com 40 a 50 acadêmicos, ou seja, que são realizadas avaliações coletivas e não um acompanhamento mais individualizado, como pensa que seria mais adequado. Parece ser necessária a busca do equilíbrio entre o número de acadêmicos em sala de aula para um bom nível de ensino/aprendizagem e a sustentabilidade da instituição, que é comunitária, ou seja, sobrevive das mensalidades dos acadêmicos.

P2 se considera um professor tradicional, dizendo que *"interação é coisa de educação 'dos pequenos', não no ensino superior, e que é coisa de pedagogo*". Não percebemos essa concepção de educação tradicional neste professor. Parece que por ele ser exigente, cobrar as atividades e não abrir mão das faltas dos acadêmicos às aulas, devido à legislação e a importância do acadêmico estar em sala de aula, se percebe como tradicional, mas a sua concepção é progressista, de um ensino participativo, co-responsável e em constante aperfeiçoamento, expresso no conceito anteriormente.

Chamou-nos a atenção a fala do P10: "*É difícil ter uma matéria segmentada e transformá-la num todo".*

Realmente parece ser difícil pensar a disciplina como um todo, além da consonância entre objetivos, metodologia e avaliação. A ideia do professor é de inter-relação do ensino, da aprendizagem e da avaliação, e não momentos separados e distantes.

Fala do P8: "*O que recebi de informação por meio da Formação Continuada foi que este processo veio para que o aluno realmente saia daqui com o aprendizado naquilo que ele se propõe e que o professor deve estar acompanhando gradativamente este aprendizado, sem passar por cima de nenhum conteúdo".* Ele chama a atenção para a Formação Continuada, que, pelo visto, fez diferença na sua docência universitária.

Outro professor diz:

> *"Entendo que nós temos na educação a forma de avaliação que é antipedagógica, focada no resultado, produto, nota final, alunos interessados em passar e não em aprender, prejudicando o papel do educador, porém acho que é coisa de médio ou longo prazo". (P5)*

Este professor destaca que os acadêmicos chegam à universidade com 10 a 14 anos de escolaridade e deveriam ter esta concepção de aprendizagem e avaliação, o que não acontece, por isso parabeniza a Unesc pela ousadia em implantar o sistema de avaliação processual.

Quanto à **função da avaliação processual** na ótica dos docentes:

As três unidades estão imbricadas nas abordagens pedagógicas tradicional e histórico-cultural, ou seja, referente à medida e obrigatoriedade e ao acompanhamento do processo, respectivamente.

Lembramos que a pergunta referente à função da avaliação foi a última da entrevista e apresentamos a fala de um professor, P7, a respeito desta pergunta: "Serventia da avaliação: é, acho que as perguntas foram bem estruturadas para chegar neste ponto, para que serve a avaliação processual". Interessante que o professor ao mesmo tempo em que estava respondendo estava avaliando as perguntas da entrevista, o que nos deixou satisfeitos, pois em sua opinião as perguntas foram bem elaboradas. Percebemos também que a todo o momento estamos avaliando algo ou alguém, ou seja, a avaliação é inerente ao ser humano.

Passamos então à **primeira unidade** de análise da função da avaliação referente à medida representada por dois professores, P1 e P9. Estes são resquícios da avaliação tradicional, que pretende medir o conhecimento, ou melhor, os conteúdos apresentados. Portanto, a palavra "medida" é forte e remete à utilização de instrumentos que não são possíveis de ser utilizados, como régua, por exemplo. É muito difícil a precisão da medida.

No entanto, estes professores foram contraditórios, pois referem que a função da avaliação é para medir o conhecimento dos acadêmicos, mas na sequência da fala trazem outros elementos importantes, como acompanhamento do ensino e da aprendizagem, autoavaliação e se os objetivos propostos foram atingidos. A contradição também se evidencia a respeito do conceito de avaliação processual, que não corresponde com sua função.

Fala do P1:

> *"Primeira função da avaliação: <u>de medição do conhecimento.</u> Não acho que seja a mais importante. Outra forma, acho que não tem aluno que não*

> *estude para a prova, revê, faz a revisão dos conteúdos. Também serve para desenvolver o aluno, autoavaliação do aluno. [...] Logicamente que também é um meio para o professor se autoavaliar e um meio para se modernizar. Não adianta aplicar uma prova hoje e considerar o contexto social, se atualizar por exemplo, com a crise mundial a margem de lucro de 8 a 10% caiu, então na prova também se recicla. Também faz algumas alterações no conteúdo que desenvolveu. Muda a forma de abordagem para o próximo semestre, pois às vezes não dá tempo para o atual devido à programação de conteúdo para desenvolver".*

Fala do P9:

> *"O objetivo é ver a relação de aprendizado, se foi atingido; não adianta continuar passando a série de conteúdo se alguns alunos não assimilaram. Ou o aluno não aprendeu ou o professor não se empenhou. Medir o nível de conhecimento adquirido, como está o ensino, como está o aprendizado do aluno, se assimilaram os propósitos da ementa. Ver se os objetivos da disciplina foram atingidos".*

A **segunda unidade** consiste na obrigatoriedade.

Um professor, P8, se refere à legislação para trazer a obrigatoriedade de avaliar, que é real, mas pode ser feita de uma forma adequada. Não se avalia só porque a legislação prevê.

> *"Pela lei temos que ter nota ou conceito. Nós como seres humanos quando nos colocados à prova buscamos mais, damos o melhor, vamos além, complementamos estudos. Alguns alunos não só buscam quando tem prova, questionam continuamente, perguntam pelo AVA. Temos alunos muito bons".*

Somente este professor diz que se avalia para cumprir a legislação, ou seja, parece que é uma obrigação, não tendo clareza da função da avaliação na educação superior. Sabemos que a legislação referente à educação brasileira apresenta algumas diretrizes gerais no tocante à avaliação, mas não específica para a educação superior. Estas diretrizes balizam nossa prática avaliativa e possibilitam a diária reflexão no sentido do seu aperfeiçoamento.

Na **terceira unidade**, quanto à função de acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, estão os demais professores. Seis deles se referiram à autoavaliação do professor, o que aponta para uma concepção de ensino crítica, reportada na abordagem histórico-cultural, pois o professor também se autoavalia e é avaliado, não somente o acadêmico.

Alguns autores como Haydt (1988), Sacristán (1998), Hadji (2001) e Mendes (2005) se reportam à importância da autoavaliação no processo ensino/aprendizagem, tanto do professor quanto do acadêmico no sentido de provocar uma autoanálise apontando os avanços e as dificuldades, e assim pensar

juntos em estratégias de ensinagem, parafraseando Anastasiou, que levem ao sucesso do ensino, ou seja, à aprendizagem.

A maioria dos professores se reporta à avaliação do seu trabalho, ou seja, a avaliação do ensino. Este dado é muito relevante para a pesquisa, pois na avaliação tradicional o professor é que avalia o acadêmico e não está incluído no processo, é soberano. Via de regra é muito melhor avaliarmos os outros do que sermos avaliados.

Os professores entendem que a avaliação de seu desempenho possibilita uma "modernização", ou seja, a atualização, mudanças para que o processo ensino/aprendizagem atinja os objetivos propostos, além de repensar a organização da disciplina para o próximo semestre.

Os professores trazem na função da avaliação os aspectos essenciais como: autoavaliação do acadêmico e professor, acompanhamento do processo, replanejamento, apontamento de falhas e dificuldades, reorganização do acadêmico, momento de estudo e verificação de que os objetivos estão sendo atingidos.

Um professor, P3, disse que sabia para que a avaliação não serve: "Para alguma coisa sei que não serve: para repressão, regulação disciplinar. Serve para uma reflexão mais aprofundada do que vem acontecendo, leitura da realidade do processo".

"A prova é uma avaliação que fraciona ensino. Devemos olhar a disciplina como um todo para que o aluno mergulhe na disciplina. Certamente o aprendizado seria maior. Aluno passa por dificuldades, buscar material, fazer fichamento". Este professor se refere a que na avaliação processual deveríamos utilizar outras formas de avaliar, como projetos de pesquisa, artigos, relatórios, enfim, atividades que envolvessem os acadêmicos e proporcionassem uma aprendizagem significativa. (P7)

Dois professores, P2 e P6, trouxeram em suas falas a avaliação institucional, do docente, feita pelos acadêmicos, chamando a atenção que estes devem ser bem conscientizados sobre esta avaliação, pois às vezes não reflete a realidade.

Disse o P2: "Um colega teve 6,5[8] de avaliação de uma turma, e ficou muito chateado, aí ficamos pensando o que aconteceu". Esta discussão sempre ocorre quando o professor é avaliado institucionalmente, no entanto precisamos entender

[8] A média final apontada pelo instrumento de avaliação institucional dos docentes da Unesc é de zero a 10, de acordo com a escala de respostas.

que esta avaliação aponta alguns indicadores para repensarmos nossa prática pedagógica.

P5 coloca que a avaliação serve muito mais para o professor corrigir suas falhas do que o acadêmico, e diz: “Tem professor que quando reprova muitos alunos acha que é bom, para mim se todos os alunos tiram 10 é porque o professor passou bem a mensagem. Sou um professor frustrado com notas baixas”. Parece que esta cultura de que um alto índice de reprovação indica um bom professor na condução do processo já está bastante diminuída na instituição, sendo evidenciado nas falas dos professores.

Por fim, P3 diz: “Se marca a avaliação, mas é um momento de estudo”. Destacamos esta fala, pois realmente a avaliação é um momento de estudo, em que o acadêmico pensa na sua aprendizagem, por isso que o clima deve ser tranquilo para evitar o estresse e a desconcentração.

Em geral percebemos que os professores incorporaram as principais funções da avaliação, ou seja, de acompanhamento do processo ensino/aprendizagem, de correção de rumo, de replanejamento, ou seja, a avaliação é uma ferramenta auxiliar, que subsidia o processo, no sentido de cumprir os objetivos propostos.

Quanto aos procedimentos de **recuperação** feitos pelos professores:

Lembramos que a recuperação está prevista no sistema de avaliação processual, de acordo com o Regimento Geral da Unesc, com o seguinte texto: *“Oportunizar recuperação dos conteúdos aos acadêmicos durante o semestre letivo”.*

Os professores tiveram conhecimento deste documento referente à avaliação processual desde o início do processo de implantação, no entanto com a pesquisa verificamos sua compreensão e procedimentos utilizados a este respeito.

Dois professores (P5 e P7) citaram que o aluno escolhe qual prova quer refazer e um professor disse que escolhe uma avaliação para ser refeita, discutindo com os acadêmicos como fazer.

A maioria dos professores evidencia que faz a recuperação e está ciente de como fazê-la, até porque os cursos têm um documento que regulamenta os procedimentos referentes à avaliação processual e a recuperação, elaborado e aprovado pelos professores no colegiado do curso, homologado no colegiado da Unidade Acadêmica e aprovado na Câmara de Ensino de Graduação.

A maioria dos professores diz fazer recuperação do conteúdo, refazendo provas e oportunizando aos acadêmicos refazerem trabalhos, alterando automaticamente a nota.

Chama atenção que dois professores utilizam-se de outras atividades para realizar a recuperação, como atividades em grupos, trabalhos, resenhas, textos, não sendo a mesma atividade avaliativa realizada, que geralmente é a prova. (P4 e P8).

Importante também o que citou o P8, que a “recuperação é para todos”, pois todos podem aprender mais, aprofundando os conhecimentos. O que não é o caso da maioria dos professores, que quando oportunizam aos acadêmicos uma atividade de recuperação dispensam os que atingiram a média 6,0.

Um professor destacou que estava tendo problemas, pois os acadêmicos não faziam a primeira prova para fazer a segunda, então colocaram o limite de ficar com a nota da última avaliação. No princípio os acadêmicos ficavam com a mais alta.

O professor que atrela a avaliação à metodologia de ensino apresenta a visão do todo também nesta questão da recuperação, pois, como o acadêmico constrói um trabalho semelhante ao Trabalho de Conclusão do Curso, precisa dos conhecimentos de toda a disciplina e quando não compreendeu tem que buscar algo a mais para que possa fechar o trabalho, dependendo, portanto, do envolvimento em toda a disciplina.

Percebemos que dois professores do mesmo curso fizeram um comentário semelhante, de que no início refaziam as três avaliações, o que dobrava o trabalho, ao invés de corrigir três provas por acadêmico corrigiam seis, ficando inviável. O colegiado do curso regulamentou este procedimento, alterando para que os acadêmicos refaçam uma avaliação e mesmo assim eles estavam esperando para fazerem a segunda, então regulamentaram que o acadêmico ficaria com a nota da segunda prova. (P2 e P5).

Isto nos mostra que a recuperação neste processo de avaliação processual começou um pouco confusa e foi se ajustando ao longo dos semestres, no sentido de oportunizar ao acadêmico a recuperação dos conteúdos e notas. Ressaltamos as condições de trabalho do professor, que tem um retrabalho, pois diante da necessidade dos acadêmicos elabora e corrige algum tipo de atividade várias vezes, ficando sobrecarregado.

Também evidencia que os professores discutiram e tomaram decisões coletivas, no colegiado do curso, o que uniformiza os procedimentos referentes à avaliação e recuperação.

Demo (2009, p. 67) diz que “o avaliado deve poder refazer o que fez de modo equivocado”. O autor defende a ideia de que a avaliação serve para garantir o direito de aprender, portanto, enquanto houver tempo o acadêmico poderia refazer a atividade em que não foi bem avaliado. Quanto à nota, não é definitiva, a não ser no final do semestre, pois são indicativos do processo e assim que o acadêmico avança na aprendizagem a nota poder ser alterada.

Destacamos que a LDB em seu Artigo 24, inciso V, alínea e, diz:

> Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

Este é um dos objetivos da Unesc, com a implantação da avaliação processual, de realizar a recuperação ao longo do semestre para que o acadêmico apreenda os conhecimentos, considerando os aspectos qualitativos prevalecendo sobre os quantitativos e não no final do semestre, que basicamente evidencia os aspectos quantitativos e objetivando quase que somente o resultado do processo, ou seja, a aprovação ou a reprovação.

Quanto à **recuperação de conteúdo ou nota**:

De acordo com o Regimento Geral da instituição deverão ser recuperados os conteúdos, no entanto verificamos se os professores procedem desta forma, e consequentemente a sua concepção de avaliação processual, a qual também está imbricada nesta questão.

Primeira unidade: recuperação de conteúdo e nota.

A maioria dos professores, oito, disse recuperar o conteúdo e a nota, que os dois andam juntos, se o acadêmico recuperou, aprendeu, automaticamente se altera a nota, tendo em vista que também dependem dela para serem aprovados nas disciplinas.

Esta questão está relacionada diretamente com a anterior. Percebemos que as respostas fecham, pois a maioria diz fazer a recuperação e a maioria também diz que recupera conteúdo e nota.

Segunda unidade: não-recuperação de nota.

Dos dois professores que disseram não recuperar nota, um, P3, é bem categórico, quando diz: "*Recupero conteúdo, não recupero a nota. Nas situações em que o aluno ficou abalado com o resultado da avaliação eu reviso a prova. Recuperação do conteúdo não da nota, nota não*".

O outro, P10, nos pareceu um pouco contraditório, pois disse: "*Nota não recupero, recupero conteúdo. Se fizer nova avaliação vai ficar fragmentando. Vai decorar o que foi passado. Se o aluno evoluiu, conseguiu, a nota anterior não faz mais sentido. Na próxima avaliação estará presente o conteúdo anterior e aí percebe se aluno evolui.*" Passa a ideia de que entende não ser adequado recuperar a nota, mas assim o faz na sua prática pedagógica. Fica a dúvida para continuarmos investigando se realmente é isto que ocorre.

Destacamos algumas observações feitas pelos professores nas respostas a esta pergunta, se recuperavam conteúdo ou nota:

a) "eu tento, mas às vezes não dá para tirar leite de pedra". O professor se mostra preocupado com o desenvolvimento do acadêmico, mas coloca que alguns não se esforçam, não querem aprender mais, mesmo assim o professor ressalta que sempre que vai fechar as médias reflete muito para ser o mais justo com todos, baseado em todas as suas observações registradas.

b) "[...] outra forma de recuperação que trabalho é selecionando as melhores respostas, fazendo com que os alunos expliquem para a turma. Motiva o aluno para a aprendizagem. Na avaliação vai tudo, desempenho, interesse, participação, aluno num todo. Não dou somente nota. Produz, contribui na sala de aula, questiona, polemiza, participa. A nota é uma consequência do aprendizado, se aprendeu deve alterar nota. Desempenho, redação, interesse, participação, vale tudo, não só pelo que produz, mas tudo na sala de aula". Pelo visto o professor acompanha de perto o desempenho individual dos acadêmicos nas suas aulas, prerrogativa de uma avaliação processual.

c) "[...] Até onde conheço a norma deveria abrir para todos e recuperar a nota se o aluno aprendeu, o 9,5 pode chegar a 10. Processual é para todos, mas dou um trabalho diferente e com a prova operatória, volto ao assunto, para terem capacidade de compreender na prova. Recuperar não é dar um trabalhinho qualquer". O professor fez esta mesma observação na resposta da pergunta anterior, recuperar é para todos e não de qualquer forma, evidenciando que o

acadêmico precisa aprender e todos terão este acesso, podendo melhorar também a nota.

d) “O colegiado estudou a possibilidade de sempre a nota ser substitutiva, só no final”. Apareceu esta nomenclatura do N – 1, que seria substituir a nota mais baixa por outra, após refazer a avaliação.

Este professor cita a decisão do colegiado e outro também, no sentido de que a avaliação processual foi discutida pelos professores, estabelecendo critérios para a efetivação. Este último professor disse que o colegiado entendeu que deveriam recuperar o conteúdo e a nota, mas que valorizassem o conteúdo, para que o acadêmico estudasse e aprendesse mais e a nota seria uma consequência.

Como já mencionamos, está previsto no Regimento da instituição a recuperação do conteúdo, no entanto entendemos que se o acadêmico recuperou, aprendeu, sua nota deveria ser alterada. Parece não ter sentido percebermos o desenvolvimento do acadêmico e sua nota permanecer a mesma. Pensamos que em breve o sistema avaliativo será reavaliado e esta questão possivelmente estará incluída.

Depresbiteris (2001) nos ajuda a refletir sobre a recuperação da aprendizagem e não da nota. A autora destaca que na maioria das vezes a recuperação é feita no final do período letivo, servindo para o acadêmico recuperar a nota e não para intervir no processo de aprender, que é o mais importante.

Entre o período de avaliação e recuperação, dificilmente se analisam os problemas de aprendizagem e se buscam soluções. Aplica-se uma nova prova e se atribui uma nova nota, entendendo erroneamente como recuperação. Esta nota não representa o que o acadêmico aprendeu, geralmente é o produto de uma média entre a nota da avaliação e a nota da recuperação, desconsiderando o esforço que o acadêmico tenha feito para reaprender.

Demo (2009) traz a discussão a respeito da média, pois geralmente quando se faz a recuperação ou mesmo no final do semestre se faz a média das notas. O seu entendimento é de que se o acadêmico tirou 2 e no final do semestre avançou para 10, sua nota deveria ser 10 e não a média 6, pois a aprendizagem não é apenas produto e sim principalmente processo. Caso ocorra o contrário é um indicativo para a intervenção do professor, proporcionando que o acadêmico aprenda. É claro que a relação não é linear: dedicação profunda do professor e

aprendizagem do acadêmico, no entanto, reforça o autor: “é professor de verdade quem souber fazer o aluno aprender”.

A LDB traz em seu Artigo 24, inciso V, alínea a:

> Avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais.

Portanto, podemos acompanhar a dinâmica da aprendizagem de cada acadêmico e refletir sobre ela, de forma que os aspectos quantitativos, ou seja, os números/notas/médias não preponderem sobre os aspectos qualitativos referentes à aprendizagem, pois estes números são construtos teóricos e dotados de inúmeras significações, de acordo com Demo (2009).

A nota é um construto teórico, não é apenas um número, e sim um número dotado de significações, dependendo de cada professor. Neste sentido é que poderíamos pensar na diversificação das formas de avaliar, incluindo a autoavaliação, apresentando um resultado justo, que demonstre o acompanhamento do processo ensino/aprendizagem.

Neste sentido, percebemos que precisamos repensar o significado da recuperação no processo ensino/aprendizagem, as formas como o coletivo de professores fará a recuperação e os fatores específicos que o professor levará em conta para planejar e executar a recuperação.

6.7 Instrumentos avaliativos: elaboração, tipos e devolução

Sabemos que a avaliação apresenta certo grau de subjetividade, portanto a diversificação de instrumentos avaliativos contribui para equilibrar esta situação.

Portanto, a elaboração destes instrumentos não é uma tarefa fácil para o professor. Com relação às provas, por exemplo, muitas são as críticas quanto a sua qualidade, evidenciando enunciados pouco elucidativos, presença de conteúdos não essenciais, utilização de “pegadinhas”, grande número de questões numa só prova e falta de clareza da finalidade do instrumento, de acordo com Depresbiteris e Tavares (2009).

Entendemos que para realizarmos uma nova prática avaliativa temos que ter novas práticas metodológicas, ou seja, precisamos mudar as formas de organização das aulas, pois não basta mudar apenas a forma de avaliar os acadêmicos.

De acordo com Mendes (2005, p. 183), “a metodologia precisa ser diversificada, problematizada e ter como princípio o diálogo”.

Portanto, precisamos buscar novas estratégias de ensino/aprendizagem, retomando o assunto, replanejando, alterando o ritmo, observando onde os acadêmicos estão e não onde deveriam estar.

A metodologia deve ser mais participativa e o conteúdo mais significativo, pois com aulas mais criativas aumenta o interesse dos acadêmicos.

A autora finaliza a ideia citando Vasconcelos (2005, p. 183): “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo e alienante”.

Este autor chama a atenção que, assim como na educação básica, na educação superior o estudante é incentivado a estudar para tirar nota e não para aprender, o que é uma perversão no processo ensino/aprendizagem.

Quando perguntamos para os professores sobre **o que pensavam quando elaboravam as avaliações**, evidenciamos que todos eles pensam em primeiro lugar nos conteúdos desenvolvidos na disciplina para elaborar uma avaliação, qualquer que seja o tipo. Verificamos que os aspectos citados pelos autores são considerados pelos docentes.

Dois professores, P5 e P9, citaram os conteúdos, mas também pensam na ementa e no programa da disciplina. Justifica esta observação, pois o que está contido no programa de ensino é muito importante para ser seguido, acompanhado e discutido com os acadêmicos. O programa de ensino e o diário de classe são documentos importantes de domínio do professor. O primeiro deve ser seguido e o segundo é o local para todos os registros possíveis, pois ambos são arquivados e sempre que necessário consultados.

Dois professores, P1 e P7, disseram não colocar conteúdos não discutidos em aula nas avaliações, mesmo alguns pontos do texto que não foram discutidos. Isso parece assegurar que o acadêmico que participa e tem entendimento dos conteúdos tratados nas aulas não terá grandes problemas na aprendizagem/avaliação. Além do que a avaliação não deve mesmo ser feita com

pegadinhas ou conteúdos pouco discutidos e sim com os conteúdos essenciais que serão importantes para sua formação profissional.

Um professor, P10, tem a ideia abrangente da disciplina como um todo, disse que quando pensa numa avaliação pensa na continuidade da teoria e prática, problematizando sempre, ou seja, pensa no conteúdo e na empresa e elabora um problema para o acadêmico resolver. Neste sentido o acadêmico precisa do entendimento e não de “decoreba” para resolver os problemas.

Destacamos também que o P3, quando realiza o seminário temático, não deixa os acadêmicos utilizarem nenhum tipo de papel para acompanhar, pois pensa que eles têm que estudar e entender a temática a ser apresentada. Pelo visto o professor faz este acordo com os acadêmicos, levando-os à compreensão do assunto e a incorporar a postura de futuros profissionais.

A P8 disse:

> *“Pergunta difícil, que difícil. Tento transportar para a parte técnica, para o ambiente de trabalho. Por exemplo, arquivo: faço a pergunta para que o aluno se coloque no trabalho e pensará nas ações para responder na prova fazendo a ligação. Como não tenho aula prática nas disciplinas, faço simulações, representações que as alunas gostam e são boas para isto. Penso na teoria/prática relacionadas com o conteúdo estudado.As alunas têm que responder com entendimento e não decorando a forma de fazer as coisas. Quando as alunas não trabalham fica mais difícil fazer a relação.”*

Parece mesmo que quando os acadêmicos estão no ambiente de trabalho ficam mais familiarizados com a profissão, facilitando sua aprendizagem e a relação teoria e prática.

Depresbiteris e Tavares (2009) citam Thorndike (1973), o qual indica alguns problemas relativos aos instrumentos de avaliação: os projetos dos cursos apresentam objetivos que envolvem várias habilidades cognitivas que vão desde a memorização de conhecimentos até a análise e aplicação de princípios, no entanto os instrumentos avaliam basicamente a memorização e a compreensão de determinados conteúdos; os enunciados das questões são ambíguos, o que resulta em respostas não esperadas pelo professor, e ainda as características dos instrumentos não estão adequadas aos objetivos propostos pelo professor. O docente elabora uma prova para verificar o domínio dos alunos em relação à análise e solução de problemas, mas elabora as perguntas que verificam somente os conteúdos e não as estratégias que os levariam a resolução dos problemas.

As autoras sugerem que antes de elaborar um instrumento de avaliação algumas questões deveriam ser respondidas para evitarmos problemas.

São elas: Quais as finalidades da avaliação? O que será avaliado? Quais os critérios de avaliação? Qual o tempo que se dispõe para a avaliação? Como zelar pela qualidade dos instrumentos? Que uso se fará com as informações obtidas?

Quanto aos **instrumentos** utilizados para a avaliação:

A maioria dos professores disse que os instrumentos avaliativos dependem da disciplina, pois envolvem o conteúdo e a metodologia.

Os dez professores utilizam a prova como um dos instrumentos avaliativos, sendo que somente dois a utilizam com consulta. Não citaram, mas entendemos que é prova individual. Somente um professor se referiu a isso: “Acabei com a prova em dupla”, afirmou o professor.

Um dos professores, P1, foi o pioneiro na utilização do AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem e disse que contribui para seu aperfeiçoamento e que utiliza muito este recurso, postando todos os materiais que trabalha com os acadêmicos.

Dois professores, P4 e P5, apresentaram procedimentos diferentes a respeito de seminário: um professor faz com que os alunos apresentem a temática, elaborem perguntas e avaliem os colegas após a apresentação do seminário e o outro professor atribui até um ponto no seminário realizado após a metade da aula e na prova escrita o acadêmico escolhe uma questão e deixa em branco, pois já tem um ponto do seminário. Duas ideias interessantes para diversificar o cotidiano da sala de aula.

Evidenciamos uma diversificação de instrumentos e técnicas avaliativas que por sua vez estão atreladas ao ensino, ou seja, à metodologia, aos conteúdos e às bibliografias utilizadas pelos professores.

Trabalhos acadêmicos são realizados em forma de pesquisas, seminários, resenhas, artigos, resumos, estudos de caso, fichamentos e projetos, mas não por todos os professores.

Quanto às provas escritas, fala o P7:

> *“As provas são subjetivas, para aluno aprender a escrever também. A primeira fase tem muita dificuldade na escrita. Duas avaliações subjetivas, o trabalho é maior, mas é necessário o exercício da escrita. Procuro acompanhar a escrita dos alunos. Dá trabalho maior para corrigir, mas é necessário o exercício da escrita”.*

O professor se refere às questões subjetivas, descritivas, que envolvem a compreensão dos conteúdos, não sendo questões de escolha única, e que é realmente mais trabalhosa a correção. No entanto, estas questões levam o acadêmico a pensar, elaborar uma resposta, baseada na sua compreensão, e desenvolver a capacidade de escrita, muito importante para todas as profissões.

Demo (2009) diz que a prova não prova nada, é um instrumento frágil de avaliação por vários motivos: reporta-se ao instrucionismo das aulas e à memorização dos conteúdos; evita o saber pensar porque não promove pesquisa, elaboração própria, habilidade de argumentar, questionar; o ambiente é estereotipado, fechado, vigiado, com tempo marcado; pode pegar o acadêmico em dia ruim, com a memória mais volátil e não lembrar dos conteúdos; é um ato um pouco autoritário do professor, pois a prova vem pronta e o acadêmico tem que aceitar o que está posto.

Abrimos um parêntese porque alguns professores deixam a possibilidade para o acadêmico escolher 10 perguntas de 12, escolher um texto e fazer um relato, entre outros, e ainda prolifera a “cola”, aliás, segundo o autor, única coisa criativa da prova e por último expressa o currículo horizontalizado, ou seja, com o repasse de extenso conteúdo, ao invés de termos o currículo verticalizado, com profundidade e intensidade de conteúdos.

Mendes (2005) também faz a crítica à prova por entender que é um instrumento meramente verificativo, e chama a atenção que em se tratando de avaliação processual este instrumento não cumpre uma função significativa, pois provoca uma ruptura no processo ensino/aprendizagem, além de favorecer a cultura da nota.

Não estamos defendendo que não se faça mais prova na universidade, mas sim que repensemos o seu objetivo e sobre as possibilidades de aprendizagem para os acadêmicos por meio de tantas atividades, citadas pelos próprios professores entrevistados, que levem à leitura, interpretação, produção textual, apresentações, enfim, que propiciem a aprendizagem e o acompanhamento por meio da avaliação. Que fique claro, a ideia não é abolir a avaliação, e sim ressignificá-la.

Depresbiteris e Tavares (2009, p. 71) citam Vieira e Moreira (1993) para destacar alguns critérios que poderíamos utilizar para escolher os instrumentos avaliativos:

> Adequação do que se deseja avaliar e aos princípios da avaliação; possibilidade de adaptação a situações diversas; potencial para acompanhar o desenvolvimento do aluno e de tomada de decisões no processo ensino/aprendizagem; capacidade de abarcar o que se deseja avaliar; articulação do que será avaliado com o que foi ensinado e fundamentação teórica conhecida.

Uma professora, P4, disse: “Além de cumprir a exigência eu utilizo mais métodos de avaliação. Trabalho o formal e informal”.

A parte formal é composta pelos instrumentos utilizados formalmente para a avaliação dos acadêmicos e a parte informal é caracterizada pelo desempenho do acadêmico na sala de aula, como por exemplo: postura na sala de aula, desempenho durante um trabalho, participação e comprometimento com a disciplina, busca de novos conhecimentos, enfim, são as atitudes diárias no processo ensino/aprendizagem.

O professor tem que ser um bom observador para poder acompanhar mais individualmente cada acadêmico e esta parte informal, qualitativa, auxilia no parecer final de cada acadêmico, ou seja, no fechamento de sua nota, resultado quantificado no final do processo.

Depresbiteris (2001) destaca a importância dos critérios de avaliação. Tanto em grego como em latim “critério” quer dizer discernir. Numa visão comum indica uma regra que se aplica para julgar a verdade, e no sentido filosófico significa uma característica que permite avaliar uma coisa ou apreciar um objeto.

Triviños (2001) entende por “critério” um conjunto de ideias, princípios, crenças, necessidades, objetivos, que nos ajudam a atuar em determinado campo da realidade.

Poderíamos dizer de forma simplificada que critérios de avaliação são princípios que tomamos como referência para julgar alguma coisa e têm como sinônimos parâmetros, padrões de julgamento, padrões de referência, indicadores, entre outros.

Os critérios são necessários, pois seriam como “as regras do jogo”, para a organização e transparência do sistema de avaliação utilizado pelo professor, bem como para exigência da qualidade da aprendizagem.

Masetto (1997) aponta que as avaliações escritas - provas - devem ser bem elaboradas, iniciando pela seleção dos conteúdos essenciais, contextualizar a

pergunta, utilizar a linguagem coloquial adotada em sala de aula, explorar a leitura e a escrita e ter parâmetros para a correção.

Quanto aos demais instrumentos/técnicas, como trabalhos acadêmicos, seminários, entre outros, também são necessários critérios evidentes para que o acadêmico esteja ciente de como será avaliado.

Destacamos que três professores, P3, P4 e P6, consideram a frequência (presença), a participação e o interesse como indicadores para a avaliação. Seria interessante elencar indicadores para a avaliação dos acadêmicos, no entanto cada professor poderá visualizar o todo de sua disciplina e do projeto do curso para contemplar a avaliação processual, discutir e acordar isso com os acadêmicos.

Quadro 3 - Demonstrativo das avaliações realizadas pelos professores

Professor	Avaliações
Professor 1	Prova sem consulta, simpósio, trabalho
Professor 2	Provas: individual com ou sem consulta, fichamento, artigos, resenha de um filme, exercícios em sala de aula
Professor 3	Prova, seminário, prova. Às vezes relatório do seminário, às vezes artigos, participação em sala de aula, frequência
Professor 4	Prova, resumo, resenha, pesquisa, trabalhos em grupo e seminário
Professor 5	Seminários, relatórios, resumos, trabalhos em grupo, prova, individual e sem consulta
Professor 6	Três avaliações normais, participação, interesse, frequência do aluno
Professor 7	Seminário, trabalho, estudo de caso, prova sem e com consulta
Professor 8	Estudo dirigido, seminários, simulações, prova, geralmente duas por semestre, teatro, resenha
Professor 9	Prova, estudo de caso, discussão, pesquisa, trabalhos, apresentação de trabalhos, PIO
Professor 10	Provas, dinâmicas em sala de aula, projetos, pesquisa de campo, produção escrita no final da aula

Fonte: Pesquisadora, 2009.

Observando o quadro acima, ratificamos que os professores, de acordo com a disciplina e os conteúdos a serem trabalhados, pensam a metodologia e por consequência a avaliação.

Verificamos que os professores utilizam várias formas de avaliar, o que é interessante, porém para um próximo estudo poderíamos acompanhar o trabalho deles, analisando os documentos, como plano de ensino e diário de classe, para verificar o que realmente acontece no cotidiano da sala de aula.

Quanto à **frequência** das avaliações, os dez professores disseram que depende da disciplina, que após trabalhar uma temática ou módulo realizam uma avaliação.

Todos os professores realizam no mínimo três avaliações, de acordo com o que prevê o Regimento Geral da instituição, sendo que cinco deles realizam somente três e os outros cinco realizam mais de três avaliações por semestre, possibilitando um melhor acompanhamento do desenvolvimento do processo de ensino e da aprendizagem, seus avanços e dificuldades, para possibilitar as mudanças ou não de rota.

O P10 deixou explícita a quantidade de avaliações: “Geralmente chego no final com 8 ou 9 notas. Mexo com a parte oral, dinâmica de oratória, teatro em sala, apresentação do PPT (*Power Point*), leitura e apresentação, e a música estou implantando agora, pois temos uma bandinha aqui no curso [...]”.

Este professor disse que temos que trabalhar a disciplina como um todo, sem fragmentação, interligando conteúdos, o que parece ocorrer, pois quando fala de avaliação aparece também a ideia de diversidade, ou talvez totalidade, tentando envolver as várias capacidades necessárias aos acadêmicos para serem bons profissionais.

Quanto à quarta avaliação, apresentamos a fala do professor P6:

> *“Eu faço as três avaliações normais da instituição, recuperando com atividades. Avaliação direta e processual desde o primeiro dia de aula. Eu também avalio a participação, interesse, frequência do aluno, formando a quarta avaliação e atividades do dia-a-dia, ligadas sempre à prática. Tudo vale nota. Qualquer coisa vale nota”.*

Gostaríamos de chamar a atenção para esta quarta avaliação, que apesar de apresentar mais subjetividade que as demais nos parece importante para o processo de acompanhamento do desenvolvimento do acadêmico. Foi o único professor que deixou isso claro. Quanto ao aspecto citado, “tudo vale nota”, precisamos de uma reflexão mais aprofundada, pois poderemos levar o acadêmico a realizar as atividades porque vale nota e não para aprender, que é o objetivo principal.

Precisamos minimizar a cultura da nota, deixar em segundo plano o aspecto da quantificação e nos preocupar mais com o qualitativo, ou seja, com a aprendizagem do acadêmico.

Utilizaremos Depresbiteris (2001) para afirmar o que defendemos, no sentido de que o professor e os acadêmicos farão os acordos para o bom desenvolvimento da disciplina, desde a entrada e saída da sala até como trabalhar com a teoria e prática sem dicotomizá-las e ainda referente à avaliação processual, dialógica sem data marcada para acontecer, pois entendemos que a avaliação acontece todos os dias, permitindo a problematização e o compartilhamento de experiências no espaço coletivo da sala de aula.

Todos os professores implícita ou explicitamente apontam que marcam a data para a prova. Quanto a este aspecto, gostaria de colocar minha experiência enquanto docente. Desde 2006 não marco a data da prova, na disciplina de Avaliação em Educação Física Escolar, na 5ª fase do curso de Educação Física – Licenciatura. Primeiro que não chamo de prova e sim de uma atividade de ensino/aprendizagem, ou seja, perguntas que irão responder na aula. No início da disciplina os acadêmicos ficam um pouco apreensivos, mas no desenrolar do semestre esta atitude é alterada, passam a ficar tranquilos, com a compreensão de que se o objetivo é aprender não seria necessário marcarmos data para verificação, para a cobrança da fatura, como diz Freire.

Além do que, se muitos não tiveram um bom desempenho teremos que juntos encontrar uma solução, retomando o conteúdo de alguma forma. Alguns acadêmicos traziam o termo “prova relâmpago”, perguntando: mas quando será a “prova relâmpago”? Possivelmente escutavam esta nomenclatura quando estavam na educação básica, na qual era feita a prova sem avisar por algum motivo, que muitas vezes era porque a turma estava incomodando o professor e ele então utilizava a avaliação como forma de manter a disciplina, de amedrontar os alunos, o que não é o nosso caso.

No final da disciplina os acadêmicos entendem que é possível adotar esta postura, pois deixo claro que a prática pedagógica deles estará baseada na concepção de ensino e aprendizagem, homem e mundo, e no projeto da escola. Assim farão suas escolhas e definirão suas estratégias.

Chamou-nos a atenção a fala citada a seguir, na resposta dos instrumentos avaliativos e frequência destes: “Aula até o intervalo e depois questões em grupos, depois seminário, 1 ou 1,5 ponto no final. A prova vale 10. O aluno escolhe uma ou duas questões e deixa fora da prova devido ao seminário”. (P5)

O professor quis dizer que dá aula, ou seja, aula expositiva até o intervalo e nas duas últimas aulas os acadêmicos elaboram questões, que posteriormente serão discutidas num seminário. Este, porém, terá o peso de 1 a 1,5 ponto que será abatido na prova, ou seja, o acadêmico escolhe uma pergunta e não responde, pois tem aquela nota do seminário.

Primeira observação: quanto à aula, parece que só é aula quando o professor explica o conteúdo, o que nos leva a refletir mais sobre a aula, como inicia, se desenvolve e encerra todos os dias em todas as disciplinas e quais atividades são aulas? Só quando o professor fala? Quais os espaços em que ocorrem as aulas? Somente em sala de aula? O professor não é um “dador de aulas”, ele é sim um mediador do processo, que organiza, orienta e desorienta os acadêmicos no sentido de problematizar e levá-los à apreensão do conhecimento.

Segunda observação: o professor deve estar atento às questões não escolhidas pelos acadêmicos para responderem, pois é um bom indicativo de que aquele conteúdo não foi apreendido e precisa ser revisto.

Quanto ao **tempo de devolução** da avaliação:

Primeira unidade: devolução imediata.

A maioria dos professores, seis, P1, P2, P3, P5, P6 e P9, devolve a avaliação na próxima aula, o que nos parece que seria o ideal para discutir e retomar alguns conteúdos, se for o caso. Faz parte da avaliação processual discutir as questões e principalmente as que os acadêmicos mais erraram, pois ficou uma lacuna na aprendizagem. Atenção também às questões em branco, pois é um indicativo de que os estudantes não apreenderam aquele conteúdo.

Dois professores, P1 e P9, que se disseram mais ansiosos entregavam as avaliações um ou dois dias após sua realização, para o líder da turma, na aula de outro professor. Depois perceberam que não estavam agindo corretamente e pararam com esta prática, passando a entregar as avaliações nas suas próximas aulas.

Destacamos quatro pontos colocados pelo P2 nesta pergunta: “É regra entregar na outra semana [...] Porque não dá para continuar, sem fazer a reflexão do aprendizado, onde ele avançou, se eu tenho que mudar e se mudam as estratégias”. Este professor comprometido com o processo entende que tanto ele como os acadêmicos estão envolvidos, e com a devolução da avaliação pode-se fazer um replanejamento. Apontou a importância do diário *on line:* “Fantástico é o diário on-

line", pois assim que se digita as notas se envia para os acadêmicos terem conhecimento da sua nota. E ainda chama a atenção que o professor tem que "entregar as provas". Esta era uma prática de alguns professores na instituição, não devolver as provas aos acadêmicos, sendo necessária uma norma administrativa para que isso ocorresse. Existem murmúrios nos corredores de que ainda tem um ou outro professor que mostra a prova ao acadêmico e recolhe-a, pois parece que tem um banco de questões que não pode ficar exposto com os acadêmicos, o que aponta a necessidade da continuidade dos estudos neste campo.

O *feedback* realizado com a devolução imediata da avaliação é uma das funções da avaliação e de suma importância para o sistema de avaliação processual.

Segunda unidade: devolução da avaliação em até 20 dias.

Os demais professores, P4, P7, P8, P10, demoram de 15 a 20 dias para entregar as avaliações, têm consciência que este procedimento atrapalha o processo, mas devido à sobrecarga de trabalho não conseguem entregar antes.

Fala de dois destes professores: P8: "Acho que não é correto demorar muito para devolver, os alunos ficam ansiosos para saber a nota. E mais, comentar a prova depois de passar muito tempo, o conteúdo está adiantado, ficando ruim retomar alguns pontos". P10: "Trabalho o dia inteiro, dou aula três noites e tenho que cuidar da família, não dou conta. É ruim, sei que é ruim, atrapalha".

Outra fala, P7: "Talvez o ideal, talvez, seria entregar na próxima aula, porque você já consegue trabalhar as dúvidas e os pontos que não ficaram claros. Preciso ter mais disciplina quanto a isto".

Dois professores evidenciam que a continuidade do processo seria mais adequada com a entrega das avaliações na próxima aula e o segundo tem dúvida, não refletiu muito sobre, mas tem vontade de mudar sua prática, e outra disse não atrapalhar o processo. Destes professores, dois eram horistas e dois tinham 40 horas, portanto não podemos inferir se a carga horária na instituição atrapalha o processo de correção e devolução da avaliação.

Uma professora, P4, falou: "Demorar duas semanas não atrapalha em nada o processo". A pesquisadora fez a intervenção para a reflexão, será que não entregar na próxima aula não atrapalha o processo? Ela respondeu: "Corrijo e entrego as observações, discuto; me parece que não atrapalha entregar em 15 dias".

Importante é que a professora ficou muito pensativa. É possível que venha a mudar sua prática a este respeito.

Quanto às demais avaliações, somente quatro professores se manifestaram. Um sobre o seminário que atribui a nota somente no final, após todos apresentarem, outro que entrega o parecer por escrito do seminário. Um professor se referiu ao estudo dirigido, que também demorou 15 dias para devolver, e outro professor fez referência à demora na correção de projetos, tendo consciência que atrapalha o andamento do trabalho do acadêmico.

Todos os professores se referiram à devolução de provas e somente os quatro citados acima lembraram de outras atividades avaliativas, o que mostra a forte cultura da prova entre os professores universitários.

Se entendermos que a avaliação é processual, teríamos que impreterivelmente, é claro que poderão ter exceções em algum momento por algum motivo, devolver as avaliações na próxima aula, possibilitando o *feedback* e a reflexão em conjunto para decidirmos o caminho a seguir.

Percebemos a contradição entre o conceito de avaliação processual e os procedimentos adotados pelos professores na sua prática pedagógica.

6.8 Implantação da avaliação processual: Contribuição da Formação Continuada - FC, facilidades e dificuldades

Para a metade dos professores, cinco, P1, P2, P5, P6 e P9, a Formação Continuada - FC proporcionada pela instituição foi suficiente para realizar a avaliação processual.

Portanto, na **primeira unidade**, referente à FC suficiente, estão incluídos cinco professores, os quais disseram que fizeram outras leituras e participaram das discussões nos colegiados e grupos de estudos da UNA, os quais também contribuíram para o entendimento da avaliação processual.

Na **segunda unidade**: FC insuficiente, também estão cinco professores, P3, P4, P7, P8, P10.

Dois professores, P3, P7, disseram ter cursado a disciplina de Metodologia do Ensino Superior, quando cursaram o mestrado, sendo que para ambos não foi

suficiente, apesar de também terem feito outras leituras sobre a temática da avaliação. Um deles não participou dos encontros da FC devido ao excesso de trabalho. (P7)

Uma professora, P4, colocou que a FC serve para fazer o questionamento, dar as diretrizes e para que o professor faça sua autoavaliação, mas não deixou explícita sua opinião se contribuiu ou não com sua formação docente.

Três professores, P1, P4 e P5, fizeram a crítica aos muitos colegas que não participam da FC, os que assinam a presença e vão embora e que geralmente são os mesmos que estão presentes. Uma professora diz: “Alguns assinam a presença e vão embora. Isso já sei, já vi, é uma porcaria de professor. Dão aula com mesmo material há muitos anos. A Unesc deve avaliar quem serve e quem não serve”. A professora aponta que os docentes que precisariam estar aprendendo e refletindo mais não aproveitam a oportunidade dada pela instituição.

A fala dos professores condiz com as estatísticas do Programa de Formação Continuada, pois a participação a cada semestre fica em torno de 60% dos docentes da instituição.

O P7 disse que “uma dificuldade que se enfrenta em termos de avaliação é a questão do tempo para elaborar e para a correção. [...] e às vezes a avaliação fica prejudicada”. Este professor disse que mesmo com a FC, leituras sobre avaliação e abertura nas reuniões de colegiado, ainda não foi suficiente para a compreensão da avaliação processual.

Chamou-nos atenção a fala de uma professora, P4, na resposta a esta pergunta referente à FC: “Acho errado, errado, errado o aluno avaliar o professor, a avaliação do acadêmico depende muito do fechamento do acadêmico com a cadeira e o professor e aí ele vai assimilar a matéria, prejudicando o desempenho e avaliação do professor”.

A professora quis expressar que às vezes, dependendo da turma e da disciplina, pode haver problemas na avaliação do professor, no entanto a avaliação do professor e do processo ensino/aprendizagem faz parte da avaliação da disciplina, ou seja, não podemos continuar avaliando somente um segmento do processo, que é o acadêmico. É necessária tanto a melhoria do processo de ensino, pelo professor, quanto a aprendizagem por parte do acadêmico por meio da avaliação. Também se faz necessário refletirmos mais sobre a avaliação do docente e avaliação institucional, a qual a professora se refere.

Relato do professor P8, que disse que a Formação Continuada não foi suficiente: “Participando do grupo da UNA supri mais minhas carências, pela socialização das experiências dos colegas. Quanto à FC tive dificuldades, achei pouco. Com o passar do tempo foi ficando mais fácil, melhor, mais claro. A implantação foi muito rápida. Os alunos não estavam preparados. Pensavam que a responsabilidade era somente do professor, mas eles também fazem parte dela”.

Destacamos nesta fala a importância da socialização de experiências que auxiliou o professor, bem como a rápida implantação do novo sistema de avaliação, para ser incorporada na prática pedagógica do professor.

P9 disse que no início teve mais encontros, o que agora não ocorre, que avaliar é difícil, por isso sugeriu que poderiam continuar os contatos *on line,* utilizando o AVA para a troca de experiências entre os professores. Pareceu-nos oportuna a sugestão do professor.

Dois professores, P8 e P10, disseram que durante estes encontros não foi discutida a metodologia do ensino, a aula, os conteúdos, como mudar a aula, a forma de ensinar, pois a avaliação está junto, inter-relacionada, e se o conjunto não é repensado fica superficial, a mudança não ocorre. Um deles disse também que: “[...] cada professor faz do seu jeito, e a comparação entre professores é muito ruim. [...] Unesc é fraca, em só transmitir aquilo, e não sai com algo prático”.

O professor aponta a preocupação de que cada colega de cada área faz de um jeito e isso não é bom para a instituição, além de que sente falta do concreto, de como fazer, de conhecer as experiências dos colegas.

Fala na íntegra do P10:

> *“Eu acho que o que fiz na Formação Continuada foi um pouco superficial. Não sei se falta colocar o dedo na ferida ou se é comum deixar muito democrático, discussão, onde o docente está evoluindo. Uma coisa que mexeu comigo foi numa palestra, que não lembro quem foi, que disse que não há como fazer a Avaliação Processual separada do conteúdo. Não há como fazer a Avaliação Processual separando o ensino/aula, sem mudar o formato. Aí a coisa evoluiu. Do ponto de vista da Unesc, foi muito discutido mas não como faria com o conteúdo. Numa reunião acabei me irritando pois se discutia nota, refazer e tinha que discutir a aula, o novo modelo. Dar uma segunda prova não tem nada, nada, nada a ver com a avaliação processual. Como que uma área vai fazer de um jeito outra de outro. Unesc não discutiu nota/conteúdo. Existe uma tendência a burlar o novo modelo. Nota 2 exclui, nada a ver com Avaliação Processual, refazer tudo. Se não começar não vai mudar. Unesc fraca, em só transmitir aquilo, e não sai com algo prático, muita gente falando. Aqui refaz uma nota, como faz. Cada professor faz seu jeito, a comparação entre professores é muito ruim. Encontro com*

> *professores e a palestra que me orientou muito. Gostei muito da palestra. Talvez foi do Masetto.."*

Anastasiou e Alves (2005) contribuem com a reflexão neste sentido, pois as inovações pedagógicas não são simples de ser implantadas e trazem alguns elementos que poderão auxiliar, como: a necessidade da *profissionalização continuada*[9]*,* fortalecendo o coletivo docente continuamente; a alteração da organização do conhecimento; reorganização do tempo e das ações dos discentes e docentes de forma alternativa; discussão e aprofundamento vertical no lugar do horizontal; estudo das conexões, relações e construção de princípios que são essenciais ao processo, mantendo um ritmo de trabalho processual, além da sala de aula; leitura da realidade para fazer a inter-relação com os quadros teóricos das várias disciplinas e a atitude de encarar processualmente os erros e fracassos das inovações implantadas.

Os desafios são muitos e possíveis de serem superados com o trabalho coletivo, socialização de experiências, tendo em vista que o novo gera insegurança e conflito individual e do grupo.

Consideramos algumas dificuldades apresentadas pelos docentes, como várias turmas para ministrar aulas, alguns professores com várias disciplinas diferentes, número elevado de acadêmicos em sala de aula, e por vezes infraestrutura inadequada, o que requer diálogo permanente entre docentes e gestão do curso, e atualização continuada dos docentes, para que estas e outras dificuldades que surgirem sejam superadas.

Temos um indicativo de que a FC não contribui muito para a elaboração do conceito de avaliação processual e deve ser rediscutida objetivando que os professores sejam co-partícipes.

Quanto às **facilidades e dificuldades** da avaliação processual, penúltima pergunta feita aos professores.

Interessante que tivemos uma quantidade semelhante de citações referentes a facilidades e a dificuldades da avaliação processual, indicando que temos avanços, mas ainda precisamos discutir e aprender juntos, no sentido de aperfeiçoar o novo sistema de avaliação processual.

---

[9] São ações institucionais que visam possibilitar aos profissionais universitários, oriundos de formação específica, em diferentes áreas, a profissionalização da docência. (ANASTASIOU e ALVES, 2005).

Primeira unidade: facilidades. Quanto às facilidades percebemos que a maioria dos professores tem o entendimento do todo da avaliação, desde o PPP da Unesc e do curso, a concepção de homem e de mundo até a formação do profissional crítico e comprometido, co-partícipe do processo ensino/aprendizagem. Isso tudo faz com que os professores discutam coletivamente e repensem suas formas de ensinar e avaliar, totalizando e integrando os conteúdos e utilizando a avaliação para o acompanhamento do processo.

Para dois professores, P1 e P2, nada mudou, possivelmente porque já tinham o entendimento da avaliação processual. A fala do P3, aproxima a esta ideia dizendo que não consegue pensar diferente, ou seja, que a avaliação processual é uma necessidade.

Um dado significativo é que dois professores, P6 e P7, observam que uma das facilidades foi a melhoria da aprendizagem, que é um dos objetivos do ensino e da avaliação. Quando melhora a aprendizagem parece melhorar o clima da sala de aula, a sintonia entre professor e acadêmico, a autoestima do acadêmico, enfim, o comprometimento com a formação profissional.

Um professor destaca como facilidade a extinção do provão, visto que se o acadêmico decorar tudo é possível passar na disciplina, além do clima tenso e diferenciado que causa esta prova no final do semestre com todo o conteúdo estudado. Sabemos que a LDB aponta que a recuperação deve ser feita ao longo do semestre e não no final, como no caso do provão. Disse o P1 “[...] no provão o clima era de terror, alunos abalados psicologicamente”.

Destacamos a fala de um professor, P2, quanto à necessidade de uma visão crítica: “Enquanto os professores não entenderem que para fazer uma avaliação processual deve se estar fundado na teoria crítica, não dá, se tem preconceito, é autoritário, machista, ela é um todo, não é isolada. Falta a leitura e postura mais ampliada frente à vida. [...] O mundo deve ser construído não dividindo, e sim compartilhando valores humanos fundamentais, viver com ou outro, o lado ambiental também”.

Portanto, o professor chama a atenção para a concepção de mundo que o professor tem, pois interfere na sua prática pedagógica e na avaliação que realiza.

Outras facilidades citadas individualmente pelos professores: P4: “*Métodos que ajudam na fixação da matéria, do conhecimento, trazendo o aluno para participar, ele também é responsável”.* P6: *“O maior avanço que teve foi o aluno ser*

avaliado mais justamente. O aluno tem chance de recuperar o conteúdo e a nota. Resultado: mais qualidade na aprendizagem, não somente a conquista do canudo". P7*: "Discussões dos professores por UNA referente à avaliação. O aluno reprova realmente quando não se empenha, e só quer o canudo*. P9*: "Repensei outras formas de avaliar".* P10: "*Tenho ideias bem diferentes para a aula. Ligação dos conteúdos, introduzindo a matéria como um todo".*

Segunda unidade: dificuldades. Dentre as dificuldades as mais citadas (quatro professores, P3, P5, P8, P9) está a falta de cultura do acadêmico referente à avaliação, muito atrelada à cultura da nota, com pouco entendimento do processo avaliativo.

Outros dois aspectos citados pelos professores entrevistados: a FC insuficiente (P8, P9), atrelada à falta de acompanhamento do professor, de troca de experiências, de regularidade nas discussões (P3, P4) e a indefinição: "*A Unesc não tem clareza, não sabe como fazer, cada um vai se virando do seu jeito*" (P10), ou seja, cada curso utilizando uma metodologia.

P9 citou como dificuldade: "*Falta de acompanhamento, troca de experiência, on-line, alguma forma, ideia; buscar a diversidade de formas e avaliar, outros critérios de acompanhamento"*.

O número grande de acadêmicos na sala de aula (P3, P7), o espaço físico, pequeno, quente e com pouco recurso, quadro e giz sem data-show (P5), tempo para elaborar e corrigir as provas (P3, P7) e falta de entendimento da forma de avaliar e recuperar (P4, P8) também foram citados pelos professores.

Outra dificuldade apontada por um docente, que está em consonância com as citadas anteriormente, é a remuneração do professor pela aula dada e não pelo tempo fora da sala de aula, ou seja, para preparar aula, elaborar e corrigir prova. (P8).

Quanto ao retrabalho, o professor atualmente é remunerado pela elaboração da prova em época especial, ou seja, quando o acadêmico perde a prova, preenche requerimento com comprovante, justificando o motivo da falta, que é deferido ou não pela coordenação do curso. Então o professor recebe para elaborar esta segunda prova. No semestre 2009/2 o acadêmico pagava R$ 10,00 e o professor recebia R$ 5,00 a cada prova elaborada.

Os professores também destacaram como dificuldades a retomada do assunto, o refazer das avaliações, o que implica retrabalho e às vezes dificuldade de

cumprimento da ementa da disciplina, a reestruturação da matéria e a ligação entre os conteúdos. No entanto, este mesmo professor citou este aspecto também como positivo. Entendemos que num primeiro momento era uma dificuldade reestruturar e integrar os conteúdos passou a ser uma facilidade, pois possibilitou ao professor a reflexão sobre sua prática e possivelmente um aperfeiçoamento neste processo.

Ainda um professor disse que não tem dificuldade na avaliação processual, o que podemos entender então como uma facilidade.

Destaque para uma fala, P4, quanto à falta de entendimento do professor na forma de avaliar e recuperar, atrelando ao desperdício de tempo, citando que "muitas vezes 20h30 ou 21h os alunos estão saindo, não aproveitando o tempo. Eu faço dois ou três questionamentos, o que preenche o tempo, não castiga e os alunos estão aprendendo, não se cansam".

Esta reflexão é de extrema importância, pois muitos coordenadores de cursos e dirigentes estão percebendo o não-cumprimento de horário também por parte dos professores, o que traz prejuízos para a aprendizagem dos acadêmicos. É um prejuízo na formação profissional, pois desta forma muitos conteúdos não são debatidos, diminui-se o tempo para as discussões e para a apropriação do conhecimento e ainda pensamos que é um problema de ética profissional, pois o professor sabe do horário de aula institucional e além disso recebe o adicional noturno, de acordo com a Convenção Coletiva do Trabalho - CCT, de 15% sobre seu piso salarial, para o trabalho após as 22h.

Faz-se necessária uma discussão ampliada sobre o cumprimento de horário de aula por acadêmicos e professores na instituição.

O P5 ainda colocou: "*Muitos professores ainda resistem também à mudança, não tem interesse em estar mudando. Professor que só faz prova de assinalar complica o trabalho da gente. Professor assim e outro assado, existe a comparação; pegadinhas na avaliação também fazem".*

Os professores conhecem um pouco da postura de seus pares, além de que os acadêmicos também tecem comentários sobre eles a cada dia, por isso falam da resistência à mudança de alguns destes colegas.

Pensamos que todos os professores pesquisados e a maioria dos demais integrantes do corpo docente da instituição estão imbuídos na busca do aperfeiçoamento, formação continuada, cooperação com os colegas e com outras

instituições. Esperamos com isso que os colegas que ainda resistem às mudanças e aos novos desafios da educação superior, para atingirmos a excelência do ensino.

6.9 Palavra aberta

Acatamos a sugestão de Triviños (2001), no sentido de que devemos sempre deixar a palavra livre no final da entrevista para que o entrevistado se sinta à vontade e expresse algo a respeito da temática, que não foi perguntado, ou reforce algum aspecto que pensa ser importante.

Todos os professores falaram algo a mais, ou seja, fizeram um comentário no final da entrevista destacando algo que não foi perguntado ou reforçando alguma fala.

A maioria dos professores destacou a Formação Continuada, que deve ser revista e retomada a discussão sobre avaliação processual, com troca de experiências, formas de ensinar, avaliar e recuperar, ou seja, discutir o cotidiano da sala de aula.

Fala de um professor (P5):

> "*Eu acho que a instituição esfriou a questão da avaliação processual. Começou com um pique e agora está em stand bay. A questão é que muita gente está voltando ao normal. Tem que ter uma cobrança, cobrança sistemática. O velho prevalece sobre o novo, o antigo só muda com muita persistência".*

Esta fala é muito interessante, pois o professor quer dizer que os professores estão voltando ao sistema anterior por não discutirem e ser cobrados.

Apareceu também a universalização dos processos de avaliação e recuperação na instituição. Somente um professor teve dúvida, mas pensa que seria melhor ter procedimentos por curso devido às especificidades.

O P2 chama a atenção para a hora-atividade: "Já deveria ter antes a hora atividade, é um incentivo institucional, e aí tem como cobrar do professor. Poderia ser 1 hora a cada 8 horas, 30 minutos a cada 4 aulas".

O novo Plano de Carreira do Corpo Docente da Unesc (Resolução n. 03/2008/CSA) está sendo implantado e prevê no Capítulo V: Referente ao regime de

trabalho, no Artigo 28: Das 40 (quarenta horas) previstas no regime de trabalho em tempo integral, 50% (cinqüenta por cento) são destinadas a atividades de ensino, 30% (trinta por cento) a atividades de pesquisa, extensão e/ou administração universitária e 20% (vinte por cento) para as demais atividades decorrentes da docência. (UNESC, 2009).

Esta discussão perpassa na instituição que procura aliar as condições de trabalho às condições de sustentabilidade financeira. No entanto, percebemos que para o professor pesquisar, publicar, planejar, ensinar e avaliar demanda um tempo razoável. A reflexão precisa continuar para aperfeiçoarmos o processo ensino/aprendizagem.

Assim como a implantação da avaliação processual está sendo avaliada e acompanhada, também as condições de trabalho deverão ser discutidas, no sentido de obtenção de um equilíbrio entre a qualidade do ensino, as condições de trabalho e a sustentabilidade financeira da instituição.

Fala do P3: "*Precisa de um salto qualitativo, maior envolvimento dos alunos em atividades extraclasse [...] Para fortalecer o processo de avaliação devemos explorar mais a pesquisa e a extensão, é fundamental, não somente o ensino. Eles gostam muito e é deixado de lado".*

O trabalho das coordenações de ensino, extensão e pesquisa e pós-graduação nas Unidades Acadêmicas parece estar refletindo esta integração na sala. Quando o acadêmico desenvolve atividades de ensino, integrando atividades de pesquisa ou extensão, tem uma dimensão ampliada da disciplina e proximidade com o campo de atuação profissional, o que qualifica o processo ensino/aprendizagem e sua formação profissional.

"*Gostaria de destacar a falha na seleção, processo seletivo de docentes da instituição. Vejo a falha ali. O profissional tem que dar aula na área de seu conhecimento. O professor inscrito deveria dar aula na sua área do conhecimento*". (P4)

Esta professora se reporta ao processo seletivo de docentes da instituição, ressaltando que o professor deve ser selecionado e dar aula na sua área de conhecimento e não na área que não domina. Vale o destaque, no entanto, a instituição está buscando regulamentar as atividades dos professores, principalmente os que ficarem com 40 ou 44 horas semanais, o que implica um perfil

de professor que possa ministrar várias disciplinas, além de realizar pesquisa e extensão ou participar da administração universitária.

Então, poderíamos refletir se para formar profissionais com uma visão global também os professores formadores teriam que ter esta visão e conhecimento ampliado da profissão dos acadêmicos.

> *“A avaliação está caindo, não sei se estou fazendo certo, se é a assimilação do aluno ou eu estou errado? Cada um faz de um jeito. Deve ser mais alinhada, mais uniforme, mais claro. Clareza nos critérios a serem avaliados. A questão colocada à performance do aluno, no teatro, a performance está sendo avaliada? Faz ou não faz, vamos discutir, vai considerar a performance do aluno ou só conteúdo”.(P10).*

Percebemos que os professores se posicionaram a respeito da avaliação processual, externaram um conceito sobre esta, apesar de poucos atributos essenciais ficarem evidentes, mas que é possível a rediscussão e a apropriação, tendo em vista apresentaram esta necessidade.

7 CONCLUSÃO

Enfim, chegamos a algumas considerações no final desta pesquisa, sabendo que são passíveis de releituras e que não são definitivas.

O objetivo geral proposto no início do estudo, analisar a internalização do conceito de avaliação processual externado pelos professores da UNA CSA da Unesc, após a implantação do novo sistema de avaliação nos cursos de graduação da instituição, foi atingido. E os objetivos específicos: identificar o conceito de ensinar e aprender dos professores da UNA CSA, identificar os avanços e dificuldades encontradas pelos professores com a implantação da avaliação processual e verificar se a formação continuada foi suficiente para a capacitação dos professores referente à avaliação processual também foram alcançados, trazendo informações importantes para a primeira pesquisa referente a avaliação processual na instituição.

As principais conclusões da pesquisa serão elencadas abaixo:

1) Conceito de avaliação processual: os conceitos apresentados pela amostra são diversificados e se aproximam dos pressupostos estabelecidos pela instituição, no entanto não demonstram conter os atributos necessários para que sejam classificados como conceitos científicos, de acordo com Vygotsky. A maioria deles pode ser considerado conceito em transição, pois apresenta alguns dos atributos essenciais, o que não lhes permitiu externá-los;

2) Conceito de ensinar - dois conceitos foram apresentados, um referente à transmissão do conhecimento e outro referente à mediação do conhecimento. O primeiro está baseado numa concepção tradicional de educação e o segundo relacionado à abordagem sócio-histórica;

3) Conceito de aprender - apareceram três conceitos: retenção do conhecimento, apropriação do conhecimento e aprender e ensinar como processos inseparáveis, concordantes com a conceituação anterior;

4) Funções da avaliação - de forma geral a amostra apontou as seguintes funções para a avaliação: a) de medida, b) de obrigatoriedade da lei e c) de acompanhamento do processo. Também aponta a autoavaliação como um elemento importante do processo avaliativo.

5) Função do docente - duas funções foram apontadas, sendo a primeira referente ao facilitador/organizador do conhecimento e a segunda do “cuidador” da aprendizagem do acadêmico. O primeiro referindo-se mais ao processo de ensino e o segundo ao processo de aprendizagem;

6) Função do discente - a amostra apontou que a função do discente é ser participante ativo no processo de ensino aprendizagem/“significativa”.

7) Instrumentos utilizados na avaliação - a amostra utiliza vários instrumentos avaliativos, conforme o quadro 3, porém a preferência recai sobre a prova escrita, individual, tradicional de perguntas e respostas, sem consulta. O que parece um contrassenso, pois a avaliação processual requer a múltipla variedade de instrumentos avaliativos;

8) Quanto à recuperação do conteúdo e nota de aprovação - uma das funções primordiais da avaliação é fornecer subsídios para a recuperação de conteúdos não aprendidos no processo de retroalimentação, no entanto falta entendimento a respeito da recuperação, e ainda dois professores disseram não recuperar a nota. Atitude esta também contraditória com os princípios da avaliação processual.

9) Quanto à influência da Formação Continuada para a elaboração do conceito de avaliação processual - para a metade da amostra a Formação Continuada, na forma como ofertada pela Unesc, não foi suficiente para tanto;

10) Dificuldades e facilidades da avaliação - Quanto às dificuldades referentes à avaliação processual, as mais citadas foram: dificuldade de entendimento da avaliação processual e de recuperação, ou seja, muita indefinição do que seria e de como executá-la, pois são muitos procedimentos diferentes em cada curso e Unidade Acadêmica, outra dificuldade é a quantidade de acadêmicos por turma e as condições de trabalho, ou seja, carga horária para planejar, elaborar e corrigir avaliações, para uma média de 50 acadêmicos por turma. Quanto às facilidades descritas: melhoria da aprendizagem, que é um dos objetivos do ensino e da avaliação, extinção do provão, avaliação mais justa do acadêmico, proporcionou o repensar em outras formas de ensinar e avaliar e as discussões dos professores por UNA referente à avaliação.

Para alguns professores, o comportamento fossilizado, como aponta Vygotsky (1993), a prática diária e repetitiva, sem a devida reflexão, aliada à resistência ao novo, é de difícil erradicação. Daí porque pensamos que ainda falta compreensão e

domínio prático da avaliação processual, podendo atribuir isto ao comportamento fossilizado por parte de alguns professores.

7.1 Recomendações

Deixamos nossas recomendações como sugestão de aperfeiçoamento do novo sistema avaliativo da Unesc e consequentemente do processo ensino/aprendizagem:

1) Que a instituição possa utilizar de alguma forma os resultados deste estudo para a melhoria do processo de implementação da avaliação processual;

2) Tornar o processo de Formação Continuada dos docentes um programa efetivo, para discutir a avaliação processual, a função da avaliação e da recuperação dos conteúdos, socializando experiências e rediscutindo o planejamento de ensino, para que o professor seja efetivamente co-partícipe do processo;

3) Que os colegiados dos cursos possam adotar uma política mais agressiva no sentido de mobilizar os estudantes para sua efetiva participação na sua formação, tornando-se co-partícipes do processo ensino/aprendizagem;

4) Discutir e aprovar procedimentos, referentes à avaliação e recuperação, comuns a todos os cursos, pois atualmente temos procedimentos comuns por Unidade Acadêmica;

5) Realizar um estudo por Unidade Acadêmica referente à reprovação antes e após a implantação da avaliação processual para identificar as disciplinas e os professores nas quais apresentam os índices mais elevados.

7.2 Palavras finais

Entendemos que a pesquisa mobiliza e desmobiliza a pesquisadora, pois temos uma expectativa inicial e final, que às vezes não é alcançada, bem como os entrevistados também ficam mobilizados e por vezes desmobilizados com as

perguntas, o que de certa forma é um bom indicativo, pois à medida que as respondem, no mínimo, repensam a sua prática pedagógica.

Ao longo do trabalho evidenciamos alguns aspectos que devem ser considerados na educação superior, como: o professor precisa observar se o acadêmico está aprendendo a argumentar, se é capaz de apresentar fundamentação para o que quer dizer, se escuta o colega com atenção, se responde com elegância e propriedade, se vai elaborando o texto próprio, tornando-se autor, desconstruindo conceitos e teorias para reconstruí-los com autonomia.

O acadêmico precisa estar disposto a aprender, se dedicar a sua formação inicial e continuada, lendo, pesquisando, argumentando, pensando criticamente e sendo autônomo, portanto co-partícipe do processo ensino/aprendizagem, cumprindo sua função.

O envolvimento dos componentes pessoais do processo, professor, acadêmico, coordenação do curso, Unidade Acadêmica e gestão superior, é muito importante para a continuidade da implementação do novo sistema de avaliação e imprescindível para a excelência na formação profissional e pessoal.

A inovação nos processos de avaliação precisa ser explicitada, para além dos nossos discursos, apesar da dor e insegurança que nos causam estes processos de mudança. A esperança, portanto, é reaprender a utilizar a avaliação como aliada da aprendizagem e do ensino.

Manifestamos nossa felicidade por mais uma etapa cumprida na carreira acadêmica, de aprendizado, reflexão e possibilidade de aperfeiçoamento profissional e pessoal, por meio do diálogo com os autores e da riqueza dos discursos dos professores nas entrevistas.

Encerramos a pesquisa com muita motivação para continuar os estudos tendo em vista a limitação de não ter dialogado com todos os autores que gostaríamos, o que será o próximo desafio.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Passate. (Orgs.) **Processos de ensinagem na universidade:** pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: UNIVILLE, 2005.

AQUINO, Júlio Groppa. (org.) Avaliação escolar e democratização: o direito de errar. In: SOUSA, Sandra Maria Kátia Lian. **Erro e fracasso na escola:** alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1997.

ASSESSORIA PEDAGÓGICA DA UNESC. **Texto referente à avaliação processual**. Disponível em: www.unesc.net. Ambiente Virtual de Aprendizagem: cursos graduação. Acesso em: 06 de dezembro de 2008.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** Trad: Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Portugal: Edições 70, 2006.

BERTI, Vanilda; FROTA, Paulo Rômulo de Oliveira. **Práticas, critérios e métodos avaliativos utilizando a taxionomia de Bloom.** 58º SBPC. Florianópolis: UFSC, 2006. Disponível em: http://www.sbpcnet.org.br/eventos/58ra/pags/Pôsteres_FINAL.PDF. Acesso em março de 2010.

BLOOM, Benjamin S. et al. **Taxionomia de objetivos educacionais.** 1 Domínio cognitivo. Trad. Flávia Maria Sant'anna. 3. imp. Porto Alegre: Globo, 1973.

BORBA, Amândia Maria de; FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. Avaliação formativa no ensino superior: as tensões de um movimento de formação de professores universitários. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. 12. Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUCPR, 2004.

CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o novo milênio.** Trad. Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Eugênia L. M. (Orgs.) Projeto Político Pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **O que há de novo da educação superior:** do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p.183-219.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas.** 2. ed. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2005.

CUNHA, Myriam Crestian Chaves da. Nem só de conceitos vivem as transformações: equívocos em torno da avaliação formativa no ensino/aprendizagem de línguas. **Revista Brasileira de Lingüística Aplicada**, v. 6, n. 2, 2006. Acesso: 23 de fevereiro de 2009. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/rbla/2006.

DANIELS, Harry (org.). A aprendizagem nas escolas primárias. In: POLLARD, Andrew **Vygotsky em foco:** pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1994.

_____. A prática da avaliação. In: LUNT, Ingrid. 3 ed. Vygotsky em foco: pressupostos e desdobramentos. Campinas: Papirus, 1999.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação:** horizontes reconstrutivos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. **Ser professor é cuidar que o aluno aprenda.** 6.ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

DEPRESBITERIS, Lea. **O desafio da avaliação da aprendizagem:** dos fundamentos a uma proposta inovadora. São Paulo: EPU, 1989.

DEPRESBITERIS, Lea; TAVARES, Marialva Rossi Tavares. **Diversificar é preciso:** instrumentos e técnicas de avaliação da aprendizagem. São Paulo: SENAC São Paulo, 2009.

ENRICONE, Délcia. (Org.) **O professor e a docência:** o encontro com o aluno. In: GRILLO, Marlene. Ser professor. 6. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2008. p. 55-66.

FELTRAN, Regina Célia dos Santis (org). Revendo a avaliação dos repetentes na universidade. In: COIMBRA, André Luiz Martins. **Avaliação na educação superior.** Campinas, SP: Papirus, 2002. p. 67-82.

FERREIRA, Maria de Lourdes da Silva Marques. Avaliação no Processo ensino/aprendizagem: uma Experiência Vivenciada. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v.27, nº 1, jan./abr. 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREITAS, Maria Tereza de Assunção. **O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil.** 4. ed. Campinas: Papirus, 1999.

GIL, Antonio Carlos. **Didática do ensino superior.** 1.ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GROSSI, Esther. **LDB:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394/96. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

GUEDES, Neide Cavalcante. **A construção dos conceitos de formação profissional e prática pedagógica.** Teresina: EDUFPI, 2002. Dissertação de mestrado. 95 p.

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

HAYDT, Regina Caxaux. **Avaliação do processo ensino/aprendizagem.** São Paulo: Ática, 1988.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação mediadora:** uma prática em construção da pré-escola à universidade**.** 18. ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

_____. **Avaliação mito e desafio:** uma perspectiva construtivista. 32. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI **9394-96** DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. Disponível em: www.cefetce.br/Ensino/Cursos/Medio/Lei.htm. Acesso em 04 de dezembro de 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 18. reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar.** 11. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, E. D. A. Marli. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 2003.

MASETTO, Marcos. **Didática:** a aula como centro. 4. ed. São Paulo: FTD, 1997.

MAZZAROBA, Leda. Concepções de Avaliação de Professores e Alunos de Farmácia e Bioquímica da Universidade Estadual de Londrina. **Revista Brasileira de Educação Médica**. Rio de Janeiro, v .24, nº 3, out./dez. 2000.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (org.) **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. 2. reimpressão. **Ensino:** as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA NETO, Vicente. Enfoque metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA, Rosane Maria Kreusburg. **A pesquisa qualitativa na Educação Física:** alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS/Sulina, 2004.

MOLL, Luis C. O desenvolvimento do discurso e dos conceitos científicos. In: PANOFSKY, Carolyn P.; STEINER, Vera John; BLACKWELL, Peggy J. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio-histórica. Trad. Fani A. Tesseler. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 245-260.

OLIVEIRA, Marta Kohl e OLIVEIRA, Marcos Barbosa de. (Org.) Três questões sobre o desenvolvimento conceitual. In: OLIVEIRA, Marta Kohl. **Investigações cognitivas:** conceitos, linguagem e cultura. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999. p. 55-64.

PIMENTA, Selma Garrido. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente.** 3.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léia das Graças Camargos. **Docência no ensino superior.** Volume I. São Paulo: Cortez, 2002.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky:** uma perspectiva histórico-cultural da educação. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

SACRISTÁN, Gimeno, J.; GÓMEZ, Pérez A.I. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. **Compreender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar?Como avaliar?** Critérios e instrumentos. Petrópolis: Vozes, 1995.

SCHMIDT, João Pedro. (Org.) UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE:
uma universidade comunitária em construção. In: MILIOLI FILHO, Antônio e VIRTUOSO, José Carlos. **INSTITUIÇÕES COMUNITÁRIAS** [CD-ROM]: instituições públicas não estatais. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2009. p. 383-388.

SILVA, Janssen Felipe da. **Avaliação na perspectiva formativa-reguladora:** pressupostos teóricos e práticos. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SOUSA, Clarilza Prado de. (org.) Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Avaliação do rendimento escolar.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 27-50

_____.Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: DEPRESBITERIS, Lea. **Avaliação do rendimento escolar.** 9. ed. Campinas: Papirus, 2001. p. 51-82.

SOUZA, Maria Paula Garcia de; RANGEL, Mary. Avaliação: um Impasse na Educação Médica. **Revista Brasileira de Educação Médica.** Rio de Janeiro, v.27, nº 3, set./dez. 2003.

TEODORO, Antônio; VASCONCELOS, Maria Lucia M. C. DUARTE, José Bantim. Docência universitária: repensando a aula. In: MASETTO, Marcos. **Ensinar e aprender no ensino superior:** por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Mackenzie: Cortez, 2003. p. 79-108.
TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3. ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Bases teórico-metodológicas da pesquisa qualitativa em ciências sociais.** Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. 2. ed. Porta Alegre: Faculdades Integradas Ritter dos Reis, 2001.

UNESC - Universidade do Extremo Sul Catarinense. **Resoluções.** Disponível em www.unesc.net. Acesso em 8 de setembro de 2008.

VAN DER VER & VALSINER. Vygotsky – **Teoria Histórico-cultural**. Uma síntese. São Paulo: Loyola, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula. (org.) Processo de reestruturação curricular de cursos de graduação: a experiência da Universidade Federal de Uberlândia. In: _____. **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

_____.Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In: MENDES, Olenir Maria. **Currículo e avaliação na educação superior.** Araraquara: Junqueira&Marin, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: DE SORDI, Mara Regina Lemes. **Pedagogia universitária:** a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

VYGOTSKY, Lev Semenovictch. **Pensamento e linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **A formação social da mente.** 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

APÊNDICES

APENDICE A - Consentimento Informado: Diretor da UNA CSA

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
MESTRANDA: Robinalva Borges Ferreira

TEMA: Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc

Prezado senhor Dourival Giassi,

Como mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Unesc desenvolverei o projeto que tem como tema: "Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc." O objetivo geral do estudo: Analisar a apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc.

Neste sentido solicitamos sua autorização para realizarmos o estudo com os docentes da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Justificamos esta escolha por ser a Unidade Acadêmica que tem a área de conhecimento mais próxima da Unidade Acadêmica de Humanidades Ciências e Educação, em que a pesquisadora trabalha como coordenadora de ensino atualmente.

Alguns esclarecimentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa:

1. Serão entrevistados 3 docentes alocados na UNA CSA, por curso de graduação:
2. Os docentes serão sorteados;
3. O pesquisado responderá uma entrevista semi-estruturada;
4. A entrevista será gravada mediante a autorização do pesquisado e posteriormente enviada por e-mail para sua análise e validação;
5. O nome do pesquisado não será divulgado.
6. Participaram do estudo apenas os pesquisados que devolverem o termo de consentimento informado, autorizando a sua participação no estudo de forma voluntária.
7. Se houver alguma dúvida a respeito, favor contatar com a pesquisadora Robinalva Borges Ferreira, pelo telefone (9978-5727) e pelo endereço eletrônico rfe@unesc.net ou com o pesquisador orientador professor Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota pelo telefone (3431-2726) e pelo endereço eletrônico prf@unesc.net.
8. Este consentimento será arquivado juntamente ao termo de consentimento dos pesquisados e com as entrevistas realizadas.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Orientador da pesquisa

Robinalva Borges Ferreira
Mestranda em Educação da Unesc
Responsável pelo desenvolvimento e execução da pesquisa

Eu, _____ declaro-me ciente das informações sobre o estudo "**Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc.**" e autorizo a realização da pesquisa nesta Unidade Acadêmica.

_____
Assinatura do Diretor da UNA CSA

Data: _____/_____/_____

APENDICE B - Consentimento Informado: Coordenadores de Curso

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PPGE - MESTRADO EM EDUCAÇÃO
ORIENTADOR: Prof Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
MESTRANDA: Robinalva Borges Ferreira

TEMA: Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc

Prezado senhor Coordenador de Curso,

Como mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação da Unesc desenvolverei o projeto que tem como tema: "Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc." O objetivo geral do estudo: Analisar a apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc.

Neste sentido solicitamos sua autorização para realizarmos o estudo com os docentes da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas. Justificamos esta escolha por ser a Unidade Acadêmica que tem a área de conhecimento mais próxima da Unidade Acadêmica de Humanidades Ciências e Educação, em que a pesquisadora trabalha como coordenadora de ensino atualmente.

Alguns esclarecimentos quanto ao desenvolvimento da pesquisa:

1. Serão entrevistados 2 docentes alocados na UNA CSA, por curso de graduação:
2. Os docentes serão sorteados;
3. O pesquisado responderá uma entrevista semi-estruturada;
4. A entrevista será gravada mediante a autorização do pesquisado e posteriormente enviada por e-mail para sua análise e validação;
5. O nome do pesquisado e do curso não serão divulgados.
6. Participaram do estudo apenas os pesquisados que devolverem o termo de consentimento informado, autorizando a sua participação no estudo de forma voluntária.
7. Se houver alguma dúvida a respeito, favor contatar com a pesquisadora Robinalva Borges Ferreira, pelo telefone (9978-5727) e pelo endereço eletrônico rfe@unesc.net ou com o pesquisador orientador professor Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota pelo telefone (3431-2726) e pelo endereço eletrônico prf@unesc.net.
8. Este consentimento será arquivado juntamente ao termo de consentimento dos pesquisados e com as entrevistas realizadas.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.
Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Orientador da pesquisa

Robinalva Borges Ferreira
Mestranda em Educação da Unesc
Responsável pelo desenvolvimento e execução da pesquisa

Eu, _____ declaro-me ciente das informações sobre o estudo "**Apropriação do conceito de avaliação processual por professores da Unidade Acadêmica de Ciências Sociais Aplicadas – UNA CSA da Unesc.**" e autorizo a realização da pesquisa nesta Unidade Acadêmica.

_____
Assinatura do Coordenador de Curso da UNA CSA

APENDICE C- Consentimento Informado: Professores

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
ORIENTADOR: Prof Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
MESTRANDA: Robinalva Borges Ferreira

TEMA: Avaliação processual dos Cursos de Graduação da Unesc

Prezado (a) professor (a),

Por favor, leia atentamente as instruções abaixo antes de decidir se deseja participar do estudo.
O projeto tem como tema: "**Avaliação processual dos Cursos de Graduação da Unesc**"

Alguns esclarecimentos referentes à pesquisa:

1. O pesquisado responderá uma entrevista semi-estruturada.
2. A entrevista será gravada mediante a autorização do pesquisado e posteriormente enviada por e-mail para sua análise e validação.
3. O nome do pesquisado não será divulgado.
4. Participaram do estudo apenas os pesquisados que devolverem o termo de consentimento informado, autorizando a sua participação no estudo de forma voluntária.
5. Solicitamos a fidedignidade nas respostas para que o objetivo da pesquisa seja atingido.

Se houver alguma dúvida a respeito, favor contatar com a pesquisadora Robinalva Borges Ferreira, pelo telefone (9978-5727) e pelo endereço eletrônico rfe@unesc.net ou com o pesquisador orientador professor Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota pelo telefone (3431-2728) e pelo endereço eletrônico prf@unesc.net.

Caso concorde em participar desta pesquisa respondendo a entrevista e autorizando a sua gravação, assine e entregue ao pesquisador este termo de consentimento. Este consentimento será arquivado juntamente com as entrevistas realizadas.

Antecipadamente agradecemos a sua colaboração.

Prof. Dr. Paulo Rômulo de Oliveira Frota
Orientador da pesquisa

Robinalva Borges Ferreira
Mestranda em Educação da Unesc
Responsável pelo desenvolvimento e execução da pesquisa

Eu, _____ declaro-me ciente das informações sobre o estudo "**Avaliação processual dos Cursos de Graduação da Unesc**" e concordo em participar como voluntário.

_____
Assinatura do pesquisado

Data: _____/_____/_____

APÊNDICE D – Roteiro de Entrevista com Professores

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE - UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO
MESTRANDA: ROBINALVA BORGES FERREIRA
ORIENTADOR: PROF. Dr. PAULO RÔMULO DE OLIVEIRA FROTA
TEMA DO ESTUDO: Avaliação processual dos Cursos de Graduação da Unesc

IDENTIFICAÇÃO

1. Sexo:
Masculino ( ) Feminino ( )
2. Idade:
Até 25 anos ( ) de 26 a 30 anos ( ) de 31 a 35 anos ( )
de 36 a 40 anos (....) acima de 41 anos (...)
3. Curso de Graduação:_____
4. Titulação: Mestrado ( ) Doutorado ( )
5. Tempo de graduado
( ) até 3 anos ( ) de 4 a 6 anos ( ) de 7 a 10 anos ( ) acima de 11 anos

6.Tempo de docente universitário:
( ) até 3 anos ( ) de 4 a 6 anos ( ) de 7 a 10 anos ( ) acima de 11 anos

7. Carga horária na Unesc: horas aula_____ Tem 40 ou 44h:_____

8. Disciplinas:_____Fases:_____

PERGUNTAS

1. O que é ensinar e o que é aprender para você?

2. Qual é o papel que deve desempenhar, no processo ensino/aprendizagem o:
a) Docente
b) Discente

3. Diga o que você entende por avaliação processual? O que é avaliação processual?
(Quer dizer mais alguma coisa?)

4. Como você faz a recuperação de seu aluno ?

5. Você recupera o aluno em seu conteúdo ou em sua nota? Por que? Como?

6. Quando você está preparando a sua avaliação – o que você leva em conta?
(Porquê? Como?)

7. Os estudos, realizados por você e a ação do Programa de Formação Continuada, referentes à avaliação processual, lhe dão base para fazer uma avaliação processual? Sim, não, porquê?

8. Quais os instrumentos avaliativos que você mais utiliza e com que frequência?

9. Qual o tempo médio que você costuma utilizar para devolver os instrumentos avaliativos aos acadêmicos, com as devidas correções? Porque?

10. Quais as facilidades e quais as dificuldades da implantação da avaliação processual na Unesc?

11. Qual a serventia da avaliação? Ou melhor, por que você precisa avaliar o desempenho do aluno? Justifique.

Mais algum comentário...

APÊNDICE E – E-Mail enviado para Professores Entrevistados

Prezado professor!

Estudante do mestrado em educação em fase de coleta de dados para a dissertação,
após contato com o diretor e demais coordenadores da UNA CSA, venho comunicar - e solicitar sua prestimosa colaboração - que por sorteio, o seu nome consta de minha amostra de pesquisa.

Por esta razão, solicito duas datas e horários opcionais, nesta ou na próxima semana, para que você possa me conceder, em uma delas, rápida entrevista. Para tanto você pode entrar em contato pelo ramal 2610, fone: 9978-5727 ou por e-mail: rfe@unesc.net.

Garantido seu total anonimato e sigilo, aguardamos seu contato.

Cordialmente,

Prof. Robinalva Ferreira (Orientanda)

Prof. Paulo R. de O. Frota (Orientador)

APÊNDICE F – E-Mail enviado para Professores – Validação da Entrevista

Prof. ....., Boa Tarde!

Encaminho a entrevista, referente à Avaliação Processual, para a validação.

Por gentileza, se tiveres alguma palavra ou idéia para ser alterada, envie por e-mail até dia 27/05/09.

Agradeço mais uma vez a sua colaboração para com a pesquisa.

Abraço

Robinalva Ferreira

ANEXOS

ANEXO A – Lei 9394/96

TÍTULO V
DOS NÍVEIS E DAS MODALIDADES DE EDUCAÇÃO E ENSINO
CAPÍTULO I
DA COMPOSIÇÃO DOS NÍVEIS ESCOLARES

Art. 21. A educação escolar compõe-se de:
I - educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio;
II - educação superior.

CAPÍTULO II
DA EDUCAÇÃO BÁSICA
SEÇÃO I
DAS DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 24° A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

V - A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
d) aproveitamento de estudo concluídos com êxito.
e) Obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos.

VI - O controle de freqüência fica a cargo da escola, conforme o disposto no seu regimento e nas normas do respectivo sistema de ensino, exigida a freqüência mínima de setenta e cinco por cento do total de horas letivas para aprovação;

CAPÍTULO IV
DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 43. A educação superior tem por finalidade: I - estimular a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo; II - formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira e colaborar na sua formação contínua; III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV - promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V - suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em

particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII - promover a extensão, aberta a participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

Art. 44. A educação superior abrangerá os seguintes cursos e programas: I - cursos seqüenciais por campo de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino; II - de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo; III - de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino; IV - de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino. Art. 45. A educação superior será ministrada em instituições de ensino superior, públicas ou privadas, com variados graus de abrangência ou especialização. Nota: Artigo regulamentado pelo Decerto nº 2.306, de 19.08.97.

Art. 46. A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o credenciamento de instituições de educação superior, terão prazos limitados, sendo renovados, periodicamente, após processo regular de avaliação.
Nota: Artigo regulamentado pelo Decerto nº 2.306, de 19.08.97.
§ 1º. Após um prazo para saneamento de deficiências eventualmente identificadas pela avaliação a que se refere este artigo, haverá reavaliação, que poderá resultar, conforme o caso, em desativação de cursos e habilitações, em intervenção na instituição, em suspensão temporária de prerrogativas da autonomia, ou em descredenciamento.
Nota: Parágrafo regulamentado pelo Decerto nº 2.306, de 19.08.97.
§ 2º. No caso de instituição pública, o Poder Executivo responsável por sua manutenção acompanhará o processo de saneamento e fornecerá recursos adicionais, se necessários, para a superação das deficiências.
Art. 47. Na educação superior, o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver.
§ 1º. As instituições informarão aos interessados, antes de cada período letivo, os programas dos cursos e demais componentes curriculares, sua duração, requisitos, qualificação dos professores, recursos disponíveis e critérios de avaliação, obrigando-se a cumprir suas respectivas condições.
§ 2º. Os alunos que tenham extraordinário aproveitamento nos estudos, demonstrado por meio de provas e outros instrumentos de avaliação específicos, aplicados por banca examinadora especial, poderão ter abreviada a duração dos seus cursos, de acordo com as normas dos sistemas de ensino.
§ 3º. É obrigatória a freqüência de alunos e professores, salvo nos programas de educação à distância.
§ 4º. As instituições de educação superior oferecerão, no período noturno, cursos de graduação nos mesmos padrões de qualidade mantidos no período diurno, sendo obrigatória a oferta noturna nas instituições públicas, garantida a necessária previsão orçamentária.

Art. 48. Os diplomas de cursos superiores reconhecidos, quando registrados, terão validade nacional como prova da formação recebida por seu titular.
§ 1º. Os diplomas expedidos pelas universidades serão por elas próprias registrados, e aqueles conferidos por instituições não-universitárias serão registrados em universidades indicadas pelo Conselho Nacional de Educação.
§ 2º. Os diplomas de graduação expedidos por universidades estrangeiras serão revalidados por universidades públicas que tenham curso do mesmo nível e área ou equivalente, respeitando-se os acordos internacionais de reciprocidade ou equiparação.
§ 3º. Os diplomas de Mestrado e de Doutorado expedidos por universidades estrangeiras só poderão ser reconhecidos por universidades que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados, na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior.

Art. 49. As instituições de educação superior aceitarão a transferência de alunos regulares, para cursos afins, na hipótese de existência de vagas, e mediante processo seletivo.

Parágrafo único. As transferências ex officio dar-se-ão na forma da lei.

Art. 50. As instituições de educação superior, quando da ocorrência de vagas, abrirão matrícula nas disciplinas de seus cursos a alunos não regulares que demonstrarem capacidade de cursá-las com proveito, mediante processo seletivo prévio.
Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino.

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano que se caracterizam por: I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional; II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado; III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Parágrafo único. É facultada a criação de universidades especializadas por campo do saber. Nota: Parágrafo regulamentado pelo Decerto nº 2.306, de 19.08.97.

Art. 53. No exercício de sua autonomia, são asseguradas às universidades, sem prejuízo de outras, as seguintes atribuições: I - criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos e programas de educação superior previstos nesta Lei, obedecendo às normas gerais da União e, quando for o caso, do respectivo sistema de ensino; II - fixar os currículos dos seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes; III - estabelecer planos, programas e projetos de pesquisa científica, produção artística e atividades de extensão; IV - fixar o número de vagas de acordo com a capacidade institucional e as exigências do seu meio; V - elaborar e reformar os seus estatutos e regimentos em consonância com normas gerais atinentes; VI - conferir graus, diplomas e outros títulos; VII - firmar contratos, acordos e convênios;

VIII - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, bem como administrar rendimentos conforme dispositivos institucionais; IX - administrar os rendimentos e deles dispor na forma prevista no ato de constituição, nas leis e nos respectivos estatutos; X - receber subvenções, doações, heranças, legados e cooperação financeira de convênios com entidades públicas e privadas. Parágrafo único. Para garantir a autonomia didático-científica das universidades, caberá aos seus colegiados de ensino e pesquisa decidir, dentro dos recursos orçamentários disponíveis, sobre: I - criação, expansão, modificação e extinção de cursos; II - ampliação e diminuição de vagas; III - elaboração da programação dos cursos; IV - programação das pesquisas e das atividades de extensão; V - contratação e dispensa de professores; VI - planos de carreira docente.

Art. 54. As universidades mantidas pelo Poder Público gozarão, na forma da lei, de estatuto jurídico especial para atender às peculiaridades de sua estrutura, organização e financiamento pelo Poder Público, assim como dos seus planos de carreira e do regime jurídico do seu pessoal.

§ 1º. No exercício da sua autonomia, além das atribuições asseguradas pelo artigo anterior, as universidades públicas poderão: I - propor o seu quadro de pessoal docente, técnico e administrativo, assim como um plano de cargos e salários, atendidas as normas gerais pertinentes e os recursos disponíveis; II - elaborar o regulamento de seu pessoal em conformidade com as normas gerais concernentes; III - aprovar e executar planos, programas e projetos de investimentos referentes a obras, serviços e aquisições em geral, de acordo com os recursos alocados pelo respectivo Poder mantenedor; IV - elaborar seus orçamentos anuais e plurianuais; V - adotar regime financeiro e contábil que atenda às suas peculiaridades de organização e funcionamento; VI - realizar operações de crédito ou de financiamento, com aprovação do Poder competente, para aquisição de bens imóveis, instalações e equipamentos; VII - efetuar transferências, quitações e tomar outras providências de ordem orçamentária, financeira e patrimonial necessárias ao seu bom desempenho. § 2º. Atribuições de autonomia universitária poderão ser atendidas a instituições que comprovem alta qualificação para o ensino ou para a pesquisa, com base em avaliação realizada pelo Poder Público. Nota: Artigo regulamentado pelo Decerto nº 2.306, de 19.08.97.

Art. 55. Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior por ela mantidas.

Art. 56. As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional. Parágrafo único. Em qualquer caso, os docentes ocuparão setenta por cento dos assentos em cada órgão colegiado e comissão, inclusive nos que tratarem da elaboração e modificações estatutárias e regimentais, bem como da escolha de dirigentes.

Art. 57. Nas instituições públicas de educação superior, o professor ficará obrigado ao mínimo de oito horas semanais de aulas.

ANEXO B – Projeto Político Pedagógico da Unesc

CONSELHO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO

RESOLUÇÃO n. 24/2001

Aprova marco referencial do Projeto Político Pedagógico da UNESC.

A Presidente do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, CONSEPE, no uso de suas atribuições e tendo em vista a decisão do Colegiado em reunião do dia 28 de setembro de 2001,

RESOLVE:

Art. 1º - Aprovar o marco referencial do Projeto Político Pedagógico da UNESC, cuja versão final constitui anexo desta Resolução.

Art. 2º - Esta Resolução entra vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

Criciúma, 28 de setembro de 2001.

PROFª ROSE MARGARETH REYNAUD
PRESIDENTE DO CONSEPE

RESOLUÇÃO n. 24/2001/CONSEPE – ANEXO

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DA UNESC – MARCO REFERENCIAL

Marco Situacional (Situação Real)

Estamos vivendo um tempo de muitas turbulências, em que valores são confundidos, interesses pessoais são negociados e se sobrepõem à necessidade do coletivo. Tal situação contribui para o aumento da violência, da ganância, da falta de humanidade. A sociedade está organizada de tal forma que não há estrutura adequada para a construção do cidadão consciente-crítico. Movimentos religiosos estão em conflito declarado na busca de espaços de poder. Da mesma forma, relações se estabelecem no mundo da política partidária refletindo atitudes que descaracterizam a decência, a honestidade, a ética. Esses fatos contribuem para que as pessoas, cada vez mais, se sintam desorientadas e descrentes da possibilidade de melhoria de mudança social. Há certa desconfiança por parte de muitos em relação à verdade, pela falta de transparência em vários segmentos da sociedade e também pela diversidade de informações e avanços tecnológicos.

Nessa virada do milênio, o desenvolvimento tecnológico tem trazido vantagens ao ser humano, mas ao mesmo tempo exigências e exclusões. O desenvolvimento no mundo globalizado, só é usufruído por poucos. As classes menos favorecidas são excluídas, na medida em que a aceleração científica e tecnológica expõe a falta de oportunidades e de preparo dos trabalhadores em relação às exigências sociais, construídas sobre o ter e o poder e que se sobrepõem aos valores éticos e morais, alijados pela lei de mercado.

Nessa sociedade deparamo-nos com muitos aspectos negativos, como: valores materialistas do capitalismo, exclusão social, relações desfavoráveis entre as nações ricas e pobres, confusão entre “desenvolvimento” e “crescimento econômico”, dificuldade de acesso e permanência à educação, desemprego, competitividade, violência, individualismo, exploração do trabalho infantil, egoísmo, miséria, fome, busca de soluções imediatas sem reflexão, crescimento insustentável da economia com relação ao meio ambiente, falta de perspectivas futuras e degradação ambiental.

As grandes instituições públicas e privadas negligenciam as suas responsabilidades para com a coletividade. Os meios de comunicação têm o poder de manipular e maquiar as informações e os blocos econômicos isolam cada vez mais os países subdesenvolvidos, colocando-os em situação de inferioridade.

A sociedade continua sendo muito preconceituosa em relação ao analfabeto, ao idoso, ao deficiente, à prostituta, ao homossexual, ao pobre, ao negro, às vítimas das drogas, dentre tantos outros, apesar de muitos discursos e propagandas contrários. São algumas condições inerentes ao modelo de sociedade capitalista em que vivemos. É lema do Capital produzir, vender e consumir produtos sem preocupação com os valores humanos. Quem não tem, não possui, não usa, está fora de moda. Num mundo globalizado e capitalizado, a obrigação primeira do cidadão é ser consumidor. É cidadão quem pode consumir. Esse tipo de sociedade acaba auxiliando na produção de um homem centrado em si mesmo, ambicioso, insensível, preconceituoso, alienado, degradador do próprio meio e impotente diante da atual situação social.

No que se refere à educação, há preocupação dos órgãos governamentais em atender exigências internacionais de aumentar o índice de escolaridade e diminuir o analfabetismo. Com isso, o processo é feito de qualquer forma, sem

preocupação com a qualidade. Busca-se o aumento de estatística e não o resgate da cidadania, a elevação da qualidade de vida dos sujeitos.

Da mesma forma, a Universidade não está sendo o palco privilegiado das discussões políticas, econômicas, sociais, pedagógicas. As discussões acadêmicas ainda estão restritas ao espaço teórico e a Academia ainda não estabeleceu o vínculo com a educação básica, a ponto de o profissional recém-formado não possuir condições de intervir positivamente na realidade desse nível de ensino.

Na Universidade, os cursos trabalham isoladamente, sem um norte em comum. Em termos de departamentos, os próprios professores possuem práticas individuais e desejam formar alunos, que, contraditoriamente a essa prática, trabalhem coletivamente.

Essa realidade mundial e nacional também afeta a UNESC, embora o seu compromisso seja o de atuar junto com a comunidade para encontrar soluções aos problemas locais e regionais, tanto em questões de inserção no mercado de trabalho, como garantia dos direitos humanos.

Os alunos não valorizam a leitura, vão à Universidade em busca de inserção na sociedade e não em busca da construção de conhecimento, decorrência dos valores da sociedade atual.

Paralelamente a esse quadro tão crítico, são identificados aspectos positivos. Percebemos formas de resistência a essa Sociedade e a seus valores. Grupos de pessoas, desafiando sua própria realidade, lutam pela democratização. Nota-se, apesar da crise, pessoas que se mostram preocupadas com o meio ambiente e com os recursos para a sobrevivência e, conseqüentemente, melhor qualidade de vida. Já se percebem, também, indicadores de que a população brasileira começa a ter consciência do seu papel na própria mudança da realidade. A possibilidade de mudança está intimamente relacionada ao grau de consciência que se tem em relação ao que se quer.

Marco Filosófico (Situação Ideal)

A UNESC entende por sociedade ideal uma sociedade democrática, igualitária, centrada no desenvolvimento humano, com um desenvolvimento social justo e ecologicamente integral, com novas e diferentes formas de participação do cidadão, que sobreponha os interesses coletivos aos individuais. Nessa nova sociedade fundamentada na solidariedade, na ética e na transparência, a distribuição de renda e de bens se torna realidade. A preocupação com o meio ambiente deve desencadear atitudes em que se utilizem os recursos naturais de forma apropriada, para satisfazer as necessidades básicas da população sem prejuízo às gerações futuras.

Essa sociedade deve estar voltada ao bem-estar de todos, reafirmando os valores morais, respeitando a diversidade cultural e a identidade dos povos. Deve garantir a todos, o acesso ao conhecimento científico e tecnológico e a oportunidade de trabalho, incentivando a cultura da paz (entendida não como ausência de conflitos, mas a vivência destes sem violência em suas mais diversas formas de expressão) e da espiritualidade, (entendida como atitude que promove a vida, contra todos os mecanismos de destruição e de morte), opondo-se assim, ao consumismo desenfreado. Deve respeitar a liberdade do indivíduo de ir, vir e se expressar, de acordo com as suas crenças e concepções. Nesta sociedade todos devem ter acesso à saúde, educação, lazer, segurança, moradia, trabalho de qualidade, aos bens naturais, culturais e tecnológicos, para o desenvolvimento do ser humano em todas as suas dimensões: física, mental, cultural e espiritual.

Esse ideal de sociedade só será alcançado, a partir do momento em que o homem se conscientize que não vive só, que cada ação sua vai repercutir de forma positiva ou negativa no meio em que vive. Consciente de sua ação transformadora, deve optar somente pelas atitudes positivas e construtivas.

Faz-se necessário, também, que o homem reafirme valores sociais essenciais como: amor fraterno, união, humildade, honestidade, companheirismo, paz, respeito ao próximo e à natureza, justiça, solidariedade, responsabilidade, ética, igualdade, valorização das emoções e sentimentos, despreendimento e espiritualidade. O homem para o 3º milênio necessita buscar o transcendente, ver nos outros seres humanos, pessoas que ajudarão a construir um mundo melhor. Deve ser cidadão crítico, participativo e propositivo. Será sujeito empreendedor, consciente das riquezas nacionais, humanas e naturais, de seu papel de transformação no mundo, comprometido com a preservação da vida no planeta (fraterno, ecológico e espiritualizado). O mesmo deve, em primeiro lugar, buscar a sua própria identidade, vivenciando valores que o tornam um ser humano melhor e mais feliz.

Esses valores devem ser vividos na família, na escola e em toda sociedade, buscando fazer para o ser humano uma vida digna, respeitas as suas necessidades básicas fundamentais.

Vivendo nessa sociedade, a UNESC, com o nível de excelência educacional, conquistará espaço no mundo regionalizado e globalizado que neste momento se instaura.

Marco Pedagógico (Meios para alcançar o ideal que se propõe)

Para se construir a sociedade que almejamos, nossa Universidade deve ser aberta e comunitária, com qualidade de ensino, que ofereça educação integral, ou seja uma educação que contribua para a formação de profissional capaz de atuar como agente de transformação e construção da sociedade com outros valores. Que seja cidadão integro, em todas as suas dimensões: espiritual, mental, física e cultural; com valores humanos essenciais como: ética, criticidade, autenticidade, criatividade, honestidade, sinceridade, compromisso com o bem comum. Um profissional com competência técnica e habilidades profissionais capaz de preservar o conhecimento historicamente acumulado, e de construir novos conhecimentos por meio da pesquisa e da prática reflexiva (não reiterativa de mera repetição).

Deve ser uma Universidade com atitude pró-ativa, participando das discussões da sociedade, incentivando ou elaborando materiais educativos nas diversas áreas do conhecimento e propondo ou mediando projetos sociais, empresariais e comunitários que integrem o conhecimento científico e o conhecimento popular em todas as suas formas de expressão. Deve contribuir, portanto, para estabelecer relações revolucionárias entre a Universidade e a comunidade, de modo que o conhecimento popular possibilite a construção de novos conhecimentos científicos, e estes, por sua vez, construam e fundamentem novos saberes populares, numa relação integrada e dialeticamente complexa.

Uma Universidade cuja preocupação seja, acima de tudo, partir das necessidades sociais, realizar ações que não visem apenas a competitividade mercadológica e a rentabilidade financeira. Que os currículos ofertados nesses cursos, possibilitem a formação acima referenciada e, periodicamente, sejam reavaliados pelos professores, alunos, ex-alunos e lideranças sociais, comunitárias e empresariais.

Uma Universidade que se preocupe, além de outras áreas, com a formação de profissionais competentes e habilitados para atuar na educação básica, evitando assim o abismo hoje existente entre a educação básica e o ensino superior.

Uma Universidade que se preocupe em ofertar ensino de qualidade a todos os cursos, independentemente da área a que pertençam, disponibilizando condições e recursos audiovisuais, laboratórios bem-equipados, biblioteca atualizada e toda variedade de material didático-pedagógico.

Sua gestão deve ser transparente, participativa, que respeite as diferenças individuais e permita a liberdade de expressão política, filosófica, cultural e religiosa, que ouça a comunidade acadêmica nas suas necessidades, esforçando-se por atendê-las, mediante critérios justos e equânimes, incentivando as ações positivas existentes, ampliando-as, quando possível, para todas as áreas. Uma gestão democrática, em que todos, como agentes de desenvolvimento, se reconheçam parte integrante e atuante, e se priorizem as relações humanas com respeito, pautadas pelo diálogo permanente, pelos interesses sociais e individuais, prevalecendo a socialização e construção de novos conhecimentos alicerçados no objetivo comum de trabalhar em prol da Universidade e da sociedade.

Uma Universidade onde o processo de ensino-aprendizagem seja comprometido com os valores humanos essenciais já mencionados, visando ao bem-estar da comunidade e à melhoria da qualidade de vida do ser humano, com investimento em projetos tecnológicos para resolver problemas essenciais relativos à sobrevivência da vida do homem e do planeta, desenvolvendo programas sociais que possibilitem a inclusão de todos, oportunizando-lhes a participação no crescimento e desenvolvimento regional.

Nessa perspectiva, a educação deve ser inclusiva, que respeite, valorize e reverencie as diferenças como algo único e sagrado, pois já dizia Rodrigues (1989. p. 23)[*] "...aquilo que de mais semelhante existe entre os homens é exatamente a diferença". Por isso, nossas ações cotidianas deverão ser diversificadas, flexíveis, coerentes com o sonho de inclusão de todos. A preocupação com os alunos economicamente carentes e com dificuldades de ordem pessoal, possibilitando condições de auto-sustentação, deve ser uma de suas marcas.

Uma Universidade que reavalie constantemente as formas e critérios de seleção de professores; que avalie e reavalie suas atividades, buscando aprimorar a integração universidade-sociedade; e estabelendo uma política de pesquisa e desenvolvimento científico-tecnológico.

Uma Universidade que invista em qualificação docente e em sua valorização com um plano de cargos e salários que possibilite o desenvolvimento humano por meio de programas de aperfeiçoamento contínuo (educação continuada) para professores, funcionários e lideranças estudantis. É necessário formar um corpo docente qualificado e conhecedor do contexto em que está inserido, que não seja apenas um reprodutor de ideologias, mas que possibilite aos alunos a percepção de que sejam sujeitos de prática social capaz de modificar a sociedade com o conhecimento científico. O corpo docente deverá ser capaz de construir uma proposta metodológica para que as aulas não se tornem apenas reprodução de conteúdo, mas possibilidades de reflexão e construção de conhecimentos. Os docentes da UNESC devem integrar teoria e prática (práxis), utilizar recursos e metodologias apropriadas: disciplinar, multidisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar, conteúdos contextualizados socialmente, realizando avaliação e

---

[*] RODRIGUES, José Carlos. Antropologia e Comunicação: Princípios Radicais. **Espaço e Tempo,** Rio de Janeiro, 1989, p. 23.

reavaliação contínua e participativa, indo a campo, estimulando a pesquisa, envolvendo o aluno em trabalhos de pesquisa, conhecendo coisas novas e possibilitando uma nova leitura da realidade.

Uma Universidade, cuja avaliação seja diagnóstica, processual, inclusiva e emancipatória. Portanto, a avaliação do processo ensino/aprendizagem, nesta concepção, compreende a avaliação de competências e habilidades, autoavaliação, avaliação da relação professor-aluno e aluno-aluno. Para isso, faz-se necessário rever a concepção de aprendizagem e objetivos das disciplinas e dos programas tornando a relação entre aluno e professor mais próxima, "quebrando" certas barreiras existentes.

Uma Universidade cuja missão seja vivenciada pelas pessoas que nela atuam, construindo quotidianamente a coerência entre discurso e ação. Deve-se, portanto, atender muito bem ao público, acolher bem as pessoas, possibilitando que os cidadãos, independente da idade ou da classe social a que pertençam se sintam contemplados com as ações desenvolvidas na universidade e por ela, quais sejam: música, arte, assistência, esporte, lazer, cultura, educação, pesquisa, integrando-se estes trabalhos à vida cotidiana da comunidade. Nessa Universidade é necessário que os funcionários estejam bem informados, devendo haver integração e sintonia entre os todos setores. É necessário, também, estar comprometido com o projeto da Universidade, condição essencial no desempenho de qualquer função. Na medida do possível, a administração deve adequar o corpo de funcionários em atividades que estes se identifiquem, possibilitando que trabalhem com mais satisfação.

Uma Universidade onde as relações sejam de respeito mútuo independentemente de cargos ou titulação, pois todas as ações são fundamentais na construção de uma educação de qualidade, baseada em valores humanos essenciais. É necessário que cada integrante seja verdadeiro com os demais, emitindo opiniões, tecendo críticas ou elogios que contribuam para o progresso coletivo. **As relações interpessoais neste contexto devem ser pautadas pelos princípios da compreensão, solidariedade, cooperação e compromisso com o bem comum.**

Uma Universidade com profundo respeito à família, considerando-a nas suas mais diversas formas de constituição, pois entende que a família é um dos espaços de transformação social.

Uma Universidade com programas que proporcionem condições para que docentes, funcionários e discentes se conheçam melhor e fortaleçam as relações de confiança entre si e possibilitem maior engajamento e envolvimento com o crescimento da Instituição e a melhoria da qualidade do ambiente de vida da UNESC e, conseqüentemente, da sociedade.

Criciúma, 28 de setembro de 2001. **PROFª ROSE MARGARETH REYNAUD**

PRESIDENTE DO CONSEPE

ANEXO C – Resolução Nº 01/2007/ CSA – Aprova o Regimento Geral da Unesc

TÍTULO III – Do Ensino Superior

CAPÍTULO II – DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

SEÇÃO II – Dos Cursos De Graduação

Subseção XIII - Da Avaliação do Desempenho Escolar

Art. 86 - A avaliação do processo de ensino-aprendizagem, corresponsabilidade de todos os sujeitos envolvidos, estará fundamentada no Projeto Político Pedagógico institucional e será processual, com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos.

Art. 87 - A Coordenação e o Colegiado de curso de graduação proporão procedimentos de avaliação e recuperação da aprendizagem que assegurem o desenvolvimento da avaliação processual.

Parágrafo único - Caberá à Câmara de Ensino de Graduação a homologação dos procedimentos propostos.

Art. 88 - Cabe ao docente a responsabilidade da organização do processo avaliativo e do registro dos resultados e da freqüência dos acadêmicos, o que envolve:

I. Participar da definição dos procedimentos de avaliação, no Colegiado do curso.

II. Diversificar os instrumentos de avaliação da aprendizagem.

III. Analisar, discutir e registrar os resultados da avaliação.

IV. Oportunizar recuperação dos conteúdos aos acadêmicos durante o semestre letivo.

§ 1º - O limite obrigatório mínimo de freqüência é 75% (setenta e cinco por cento), exceto nos cursos que usarem a modalidade de ensino à distância, cuja verificação e registro serão definidos por norma do CONSU.

§ 2º - É assegurado ao acadêmico o direito à informação sobre sua freqüência, cabendo ao docente comunicar a situação.

Art. 89 - O docente deverá efetivar, no mínimo, 03 (três) avaliações, sendo, pelo menos, 02 (duas) individuais.

Parágrafo único - É assegurada a informação do resultado, o direito à devolução de cada avaliação, antes da realização da avaliação seguinte.

Art. 90 - Para fins de registro, as avaliações serão expressas em resultados numéricos de 0,0 (zero) a 10,0 (dez).

Parágrafo único - No resultado final, a nota será expressa com 02 (duas) casas decimais após a vírgula.

Art. 91 - Serão aprovados os acadêmicos que obtiverem, no final do período letivo, média aritmética das notas igual ou superior a 6,0 (seis) e freqüência mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Parágrafo único - O acadêmico reprovado fica obrigado a cursar a disciplina/módulo novamente, com as mesmas exigências de freqüência e aproveitamento.

TÍTULO X – DAS DISPOSIÇÕES GERAIS E TRANSITÓRIAS

CAPÍTULO II - DAS DISPOSIÇÕES TRANSITÓRIAS

Art. 188 - O prazo para a implantação da avaliação processual, como estabelecida neste Regimento, será o 2º semestre/2007.

Art. 189 - A avaliação do desempenho escolar proposto neste Regimento será implementada, acompanhada e avaliada durante 01 (um) ano letivo, asseguradas as condições necessárias para sua realização, depois deste período será reavaliada.

ANEXO D – Texto Avaliação Processual: A opção da Unesc

Equipe do Setor Pedagógico (2007)

O debate acerca da avaliação em uma instituição educacional requer situá-la no processo ensino/aprendizagem, envolvendo professores, alunos, conteúdos, enfim elementos que, entrelaçados, permitem que tal processo aconteça. Estes componentes não existem por si só, fazem parte de um panorama sóciopolítico, cultural, assumindo uma proposta filosófica e considerando a legislação vigente.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9394/96, em seu artigo 12, inciso I, "os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica". A UNESC, no exercício da autonomia que lhe confere a referida Lei (Art. 53), ao elaborar seu Projeto Político-pedagógico e Regimento Geral, destacado no artigo 86, que a avaliação será "processual com preponderância dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos".

Entendemos com Vasconcellos (1994), que a avaliação como processo é contínua. Resulta do acompanhamento do professor ao processo de construção do conhecimento pelo aluno. Significa, portanto, que avaliação e ensino vinculam-se no cotidiano do trabalho pedagógico e não apenas em momentos especiais. Esta perspectiva rompe com a visão linear de ensino e avaliação, adotando-se a concepção processual em que não se avalia somente ao aluno, mas todos os elementos que constituem a relação pedagógica. Por conseguinte é necessário o desenvolvimento de uma metodologia que reconheça e respeite as individualidades e priorize a apropriação de conhecimento. Uma redefinição de prática pedagógica passa, necessariamente por uma redefinição teórica, caso contrário, teremos uma atividade docente sem os fundamentos que lhe dão sentido.

Avaliação processual é compatível com praticas pedagógicas sustentadas na interação, pois favorecem ao professor acompanhar o desenvolvimento de aprendizagem dos alunos, individual ou em grupo, sem dispensar, no entanto, momentos integradores de avaliação. Afinal, segundo Hadji (2001:15) a avaliação "depende da significação essencial do ato de ensinar".

Neste contexto avaliativo processual, a prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos merece discussão particular, face às múltiplas interpretações a que ocorrem no meio educacional, dificultando muitas vezes a compreensão do que estabelecem as diretrizes legais.

Segundo Hoffmann (2000, p. 38) o termo qualitativo "não é sinônimo de afetivo ou atitudinal, ou seja, não expressa analisar as atitudes e comportamentos" do aluno. A autora lembra que, dentre as diversas interpretações da questão, está equivocadamente a de que os "aspectos qualitativos da aprendizagem do aluno", [...] "refere-se à avaliação do domínio afetivo e, por decorrência, o entendimento da expressão 'aspectos quantitativos' como referente ao domínio cognitivo, restrito à contagem de pontos obtidos pelos alunos em testes e provas".

O desenvolvimento global do acadêmico, segundo Hoffmann (2000), só poderá ser analisado qualitativamente, no sentido da observação do seu desempenho nas suas mais diferentes manifestações. A autora sinaliza que o essencial é entender-se o qualitativo como descritivo, mas a mera descrição de dados é quantitativa. Há que se situar a ação do aluno no contexto onde o professor interpreta, qualifica os dados descritos. Neste sentido, uma descrição sem análise e reflexão não deixa de ser quantitativa, portanto classificatória ou numérica.

Considera que a análise qualitativa de uma tarefa de aprendizagem compreende, deste modo, descrever o nível de compreensão e interpretação do aluno em relação a uma determinada área de conhecimento.

A compreensão da análise qualitativa do desempenho do aluno exigirá, pois que o professor opte por procedimentos avaliativos efetivamente mediadores, que favoreçam a sua aproximação das possibilidades cognitivas dos alunos, reunindo subsídios para oportunizar-lhes recuperação, se necessário, prevista no Regimento Institucional (art. 88, Inciso IV), atendendo desta forma à Lei nº 9.394/96, que incumbe o estabelecimento de ensino a "prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento" (previsto no art. 12, inciso V) e aos professores de "zelar pela aprendizagem dos alunos" e "estabelecer estratégias de recuperação" (art. 13, incisos III e IV).

Cabe aqui, no entanto, questionar se a compreensão que se tem dado, na prática, ao termo *recuperar*, não está associado a dar uma "*chance"* ao aluno para recuperar uma nota sem implicar na reflexão e revisão da metodologia aplicada pelo professor e/ou o envolvimento do aluno com o seu processo ensino/aprendizagem. Não podemos esquecer que a questão da recuperação pode estar ligada à dificuldade que as instituições têm de oferecer uma educação que leve em consideração as condições e necessidades dos alunos. A postura adequada do professor é desenvolver uma investigação e desvendar quem é seu aluno real para a reorientação de sua prática pedagógica.

O aluno em recuperação necessita ser compreendido no contexto do ensino oferecido e suas condições para auxiliar na sua aprendizagem. Isso demandará, segundo Hoffmann (2000), que o professor conheça as dificuldades específicas e individuais dos alunos. Para tanto, a análise qualitativa dos procedimentos avaliativos, dentre eles os testes e provas, poderão fornecer-lhe subsídios para o replanejamento didático e ao aluno, oferecer orientações para revisão e/ou complementação do seu processo de aprendizagem. Neste sentido a instituição pode se valer da monitoria como forma de recuperação, desde que seja paralela ao processo.

A recuperação assumida desta forma constituir-se-á numa proposta de intervenção mediadora, isto é, processual. Sob esta ótica, "diversificar os instrumentos de avaliação"; analisar, discutir e registrar seus resultados - art. 88, incisos II e III (UNESC, 2007), são indicações pertinentes e fundamentais.

Nesta perspectiva, a diversificação de instrumentos é necessária para que haja diferentes possibilidades de pensamento, raciocínio e produção do aluno: escrita ou dialogada, dissertativa ou objetiva, teórica ou prática, individual ou em grupo e auto- avaliação para identificar o nível de sua autonomia intelectual, quer sejam em forma de seminário, júri simulado, resumos, artigos e resenhas.

A ampliação das possibilidades de formação de processos cognitivos complexos de nossos alunos pressupõe a opção por concepções pedagógicas que levam em conta as diversas formas de expressão e auto-expressão, enfatizem a problematização e a resolução de problemas, priorizando o levantamento de hipóteses, a análise, a crítica, sob forma de projetos de pesquisa, experimentos, demonstrações, observações, manipulação crítica de materiais concretos, entre outros.

Esses indicadores utilizados pelo professor devem ser coerentes com os objetivos propostos e critérios estabelecidos como aceitáveis, no nível da sua disciplina e sua contribuição no processo de formação profissional do aluno previsto no Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso a que se refere. Compreender a

avaliação como processo implica, concebê-la como um ato de pesquisa, cujas hipóteses só poderão ser validadas, segundo Lüdke e André (1986) e André (1998), “mediante a triangulação metodológica dos instrumentos de coleta e análise de dados concernentes ao objeto de seu estudo”.

Os dados avaliados terão maior credibilidade, se forem alvo de retorno, análise e discussão com os alunos (art. 88, inciso III, combinado com o art. 89, § único do Regimento Geral da Unesc), sejam eles resultantes de relatórios, resumos, trabalhos, provas, entre outros. Além de servirem de base à reflexão sobre os objetivos atingidos ou não pelos alunos, serão significativos para a reflexão da prática pedagógica do professor em coerência ao Projeto Político-pedagógico.

A Unesc, alicerçada nos princípios de gestão democrática respaldada por seu Regimento Geral atribui ao colegiado de cada curso de graduação a responsabilidade de propor “procedimentos de avaliação e recuperação da aprendizagem que assegurem o desenvolvimento da avaliação processual” (UNESC, 2007). Cabe ao professor “participar da definição dos procedimentos de avaliação, no colegiado do curso” (art. 88, inciso I do Regimento Geral da Unesc), do qual faz parte. Diante disso se justifica a importância da Formação Continuada dos Docentes para oportunizar o debate, favorecer a análise e a crítica das políticas pedagógicas e, em especial a da avaliação.

Em suma, a prática pedagógica do professor da Unesc considerará as competências e habilidades pontuadas nos pressupostos filosóficos pedagógicos dos cursos que, por sua vez, deverão ser expressos no plano de ensino, nos objetivos, metodologias, buscando a necessária coerência entre os procedimentos de ensino e os princípios da avaliação processual. Os critérios e procedimentos aprovados no colegiado de cada curso serão socializados e aprovados nas Unidades Acadêmicas e encaminhados à Câmara de Ensino de Graduação para a homologação.

Neste contexto espera-se que ocorra a articulação entre a função social da Universidade, priorizando a apropriação do conhecimento cientifico, sua visibilidade no PPP da Instituição e dos cursos para a sustentação de um trabalho coletivo em cada colegiado. Necessita-se, portanto, de uma prática pedagógica articulada e contextualizada, permeada pela mediação entre professores, alunos e conhecimentos, dando suporte para a adoção de uma avaliação processual.

Referências:

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1998.

BRASIL, **Lei n. 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial, Brasília: v.134, n. 248, 23 dez. 1996.

FERRI, Cássia; HOSTINS, Regina Célia Linhares. **Avaliação formativa no ensino superior**: As Tensões de um movimento de formação de professores universitários. Itajaí: Univali. S/D

HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN. Jussara M. L. **Contos e contrapontos**: do pensar ao agir em avaliação. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2000.

LÜDKE, Menga e ANDRÉ, MARLI. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

UNESC. **Regimento geral da universidade do extremo sul catarinense**. Criciúma, 2007.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação**: **concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar**. São Paulo: Libertad, 1994. Cadernos Pedagógicos do Libertad, V. 3.

Livros Grátis

(http://www.livrosgratis.com.br)

Milhares de Livros para Download:

Baixar livros de Administração
Baixar livros de Agronomia
Baixar livros de Arquitetura
Baixar livros de Artes
Baixar livros de Astronomia
Baixar livros de Biologia Geral
Baixar livros de Ciência da Computação
Baixar livros de Ciência da Informação
Baixar livros de Ciência Política
Baixar livros de Ciências da Saúde
Baixar livros de Comunicação
Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE
Baixar livros de Defesa civil
Baixar livros de Direito
Baixar livros de Direitos humanos
Baixar livros de Economia
Baixar livros de Economia Doméstica
Baixar livros de Educação
Baixar livros de Educação - Trânsito
Baixar livros de Educação Física
Baixar livros de Engenharia Aeroespacial
Baixar livros de Farmácia
Baixar livros de Filosofia
Baixar livros de Física
Baixar livros de Geociências
Baixar livros de Geografia
Baixar livros de História
Baixar livros de Línguas

Baixar livros de Literatura
Baixar livros de Literatura de Cordel
Baixar livros de Literatura Infantil
Baixar livros de Matemática
Baixar livros de Medicina
Baixar livros de Medicina Veterinária
Baixar livros de Meio Ambiente
Baixar livros de Meteorologia
Baixar Monografias e TCC
Baixar livros Multidisciplinar
Baixar livros de Música
Baixar livros de Psicologia
Baixar livros de Química
Baixar livros de Saúde Coletiva
Baixar livros de Serviço Social
Baixar livros de Sociologia
Baixar livros de Teologia
Baixar livros de Trabalho
Baixar livros de Turismo