

Avaliar aprendizagem: uma questão de formação docente

Carmesina Ribeiro Gurgel
Raimundo Hélio Leite

Resumo

O objeto de estudo desta pesquisa foi analisar as práticas avaliativas na perspectiva do docente para buscar referenciais que possam instrumentalizar a aquisição de competências a fim de avaliar aprendizagens. O campo empírico de investigação foi a Universidade Federal do Piauí – Campus Teresina, cujo universo envolveu 473 docentes bacharéis doutores e mestres. A amostra para a realização da entrevista e aplicação do questionário foi de 40 docentes dos seis centros de ensino. O tempo de magistério de 80% desses docentes varia entre 16 e 26 anos. Para tratamento dos dados utilizou-se a análise de conteúdo, conforme Laurence Bardin. Os resultados mostraram que: (1) a UFPI apresenta uma estrutura organizacional que retrata o modelo das demais universidades brasileiras; (2) adota uma política consistente de qualificação

Carmesina Ribeiro Gurgel

Doutora em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional.
Profa. Adjunta do Centro de Ciências da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Piauí/UFPI
Coordenadora do Núcleo de Pesquisa em Gestão e Avaliação de Política Educacional/UFPI
Avaliadora Institucional MEC/INEP/CONAES
carmesina@ufpi.br
carmesinagurgel@yahoo.com.br

Raimundo Hélio Leite

Doutor em Educação, Universidade Federal do Ceará/UFC.
Prof. Adjunto da Universidade Federal do Ceará/UFC e do Programa de Pós-Graduação em Educação, UFC
Membro colaborador do NUPPED/CCE/UFPI
rhleite@terra.com.br

docente, contribuindo para o fortalecimento da sua função pesquisadora; (3) a verificação da aprendizagem dos discentes é institucionalizada apenas em relação às normas para a realização das avaliações, ficando as metodologias avaliativas a critério dos docentes; (4) o docente pós-graduado *stricto sensu* não garante que se torne mais ou menos competente para docência superior; (5) a articulação entre o ensino de graduação e a pesquisa ocorre a partir do desenvolvimento de projetos de monitorias, de iniciação à pesquisa, de cursos de extensão e da orientação de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC; (6) 25% dos mestres ou doutores concentram suas atividades em projetos de pesquisa, 60% se dedicam mais ao ensino do que

à pesquisa e 15% desenvolvem atividades de extensão; (7) os maiores obstáculos que os

egressos da pós-graduação enfrentam ao retornarem à UFPI são referentes a realização de projetos de pesquisa e dificuldades de transposição dos conteúdos para os alunos de graduação; (8) há o reconhecimento da necessidade de uma capacitação na área pedagógica; (9) 56% dos alunos dos docentes da amostra consideram-se satisfeitos com as metodologias de avaliação desenvolvidas por eles e os demais sugerem um repensar na forma de conduzir o processo avaliativo porque não trata uma metodologia contemporânea; (10) os docentes validaram os seguintes temas para compor as referências a fim de avaliar aprendizagem numa perspectiva de formação docente: Gestão do Trabalho Pedagógico; Administrando Novos Paradigmas Educacionais; Avaliação: Instrumento da Gestão do Trabalho Pedagógico; Planejamento de Ensino e Aprendizagem; Os Saberes para Avaliar Aprendizagem; Avaliar numa Perspectiva de Construção do Conhecimento; As Concepções de Aprendizagem que Fundamentam a Avaliação; Tecnologia Utilizada como Recurso Didático; Técnicas e Instrumentos: Avaliação e Medida. Nas conclusões, buscou-se, a partir dos resultados, sugerir ações que viabilizem ajustes na política de formação para o exercício da docência superior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade das aprendizagens rumo ao estabelecimento de competências profissionais dos alunos.

Palavras-chave: Avaliação. Aprendizagem. Formação docente. Educação superior. Referenciais para avaliar. Docência superior.

Abstract

Learning assessment: the docent formation in question

The subject of this research was to

analysis assessment practices from the teacher's point of view in an effort to find resources and references that would help the teachers to become competent in learning assessment. The research was carried out in the Federal University of Piauí, specifically on the Teresina Campus. The universe was composed of 473 docentes who were holders of masters or doctoral degrees. The sample for interviews and the application of a questionnaire was comprised of 40 docentes belonging to six different teaching centers. 80% of these docentes had teaching experiences ranging from 16 to 26 years. The data collected during the research was examined using the theoretic model for content analysis suggested by Laurence Bardin. The results showed that: (i) the Federal University of Piauí has an organizational structure that resembles other brazilian universities; (ii) it has adopted a policy consistent with teaching qualifications directed towards; (iii) the learning assessment of the students only demands some institutional norms for the assessment to be carried out, the choice of assessment methods is left to the docentes; (iv) the docente who has obtained a masters or doctoral degree is not necessarily competent to teach at university level; (v) the articulation between teaching at graduate level and research occurs from the development of projects elaborated by monitors, those beginning research, extension courses and orientation from the demanded for the conclusion of the course; (vi) 20% of the docentes holding masters or doctoral degrees have directed their activities more towards research, 65% are more dedicated to teaching than research,

while 15% elaborate extension courses; (vii) the greatest obstacles felt by those returning from post-graduation courses to the Federal University of Piauí was to awaken students for research and make research contents available in a language that was not above the ability of the students to understand; (viii) the necessity for pedagogical training is recognized; (ix) 56% of the students of the docentes interviewed showed that they were satisfied with the assessment method used by the docente, the remainder suggested that the methods be reexamined as they were not contemporary models; (x) the docentes regarded the following themes as valid as sources of reference for learning assessment and teaching formation: administration of pedagogical work; administrating new educational paradigms; assessment – a policy instrument for pedagogical work; teaching planning; knowledge for learning assessment; assessment from a knowledge construction perspective; learning conceptions as a basis for assessment; the use of technology as a didactic resource; teaching assessment from a student perspective; routine statistics for a metric analysis of an examination. By way of conclusion we tried to elaborate from the results, obtained suggestions to make viable changes in formation policy for university teaching and consequently for bettering the quality of learning in an effort to make the students more professionally competent.

Keywords: Assessment. Learning. Docent Formation. Superior Education. Evaluation references. University teaching.

Resumen

Evaluar el aprendizaje: una cuestión de formación docente

El objeto de estudio de esta investigación era analizar y evaluar las prácticas educativas en la perspectiva del maestro con objetivo de obtener referenciales para la que enlata el instrumentalización y la adquisición de competencias para evaluar la aprendizaje de los estudiantes. El campo empírico de investigación fué la Universidad Federal de Piauí - el Campus Teresina y el universo fué formado por 473 de graduados, maestros y doctores. La muestra para el logro de la entrevista y aplicación de la encuesta fué de 40 docentes que actúan en seis centros de instrucción. El tiempo de enseñar de 80% de esos maestros varía entre 16 y 26 años. Para el tratamiento de los datos se hizo uso del análisis de contenido. Los resultados indicaran eso: (1) UFPI presenta un estructura organizacional de que retrata al modelo de las otras universidades brasileñas; (2) adopta una política consistente de calificación educativa que contribuye al invigoration de sus maestros em su función pedagógica y política; (3) la comprobación del aprendizaje de los estudiantes simplemente se institucionaliza em respecto a las normas que regulan las evaluaciones, mientras las metodologías en clase son escogidas por los maestros; (4) el maestro que el posee el postgraduado stricto sensu no se pone por eso más competente para la enseñanza superior; (5) la articulación entre la enseñanza em la graduación y

la investigación pasa por el desarrollo de proyectos de las monitorias, de la iniciación a la investigación, de cursos de la extensión y de la orientación de Trabajo de Conclusión de Cursos - TCC; (6) 25% de los maestros o doctores ponderan sus actividades más en proyectos de la investigación, 60% son involucrados más a la enseñanza que a la investigación y 15% desarrollan las actividades de la extensión; (7) los problemas más grandes que afectan a los docentes que hacen estudios de post grado cuando regresan a la UFPI están refiriéndose el logro de proyectos de la investigación, y dificultades de transmisión de contenidos para los estudiantes de la graduación; (8) hay el reconocimiento de la necesidad de un entrenamiento en el área pedagógica; (9) 56% de los maestros de los estudiantes de la muestra se dicen satisfechos con las metodologías de la evaluación desarrolladas por ellos y los otros ellos sugieren un volver a pensar en las prácticas evaluativas actuales porque ellas no retratan una metodología contemporánea; (10) los maestros validaron los temas siguientes para componer las referencias para evaluar el aprendizaje en una perspectiva de formación educativa de los maestros: *La administración del Trabajo Pedagógico: La administración de Los Nuevos Paradigmas Educativos; La evaluación: El instrumento de la Administración del Trabajo Pedagógico; Planeando la Enseñanza y Aprendiendo; Las concepciones para Evaluar el Aprendizaje; Para evaluar en una Perspectiva de Construcción del Conocimiento; Las Concepciones de Aprender que sirven de base la*

Evaluación; El uso de La tecnología como el Recurso Didáctico; Las técnicas e Instrumentos: La evaluación y la Medida. En las conclusiones, se hizo un delineamiento, con base en los resultados y sugerencias de acciones, que haga posibles ajustes en la política de la formación para el ejercicio de la enseñanza superior y, por consiguiente, para la mejora de la calidad de los aprendizajes que se dirigen hacia la construcción de las competencias de los profesionales del enseñanza y de los estudiantes.

Palabras clave: *La evaluación. Aprendiendo. La formación educativa. La educación superior. Referenciales para evaluar. Enseñanza universitaria.*

Introdução

A pesquisa foi desenvolvida na Universidade Federal do Piauí – UFPI, em Teresina. Os critérios utilizados para escolha da Instituição foram: o desenvolvimento de vários estudos avaliativos voltados para o desempenho do docente e alunos em sala de aula e por ser, entre as instituições de ensino superior do Estado do Piauí, a mais antiga, com 35 anos de existência, e por desenvolver uma política de qualificação docente consolidada.

Partindo do princípio de que a formação docente tem como foco desenvolver a profissionalização em busca da qualidade de ensino, e que, para isso, é preciso fazer um esforço de compreensão das práticas nas suas diversas configurações, consideramos este estudo de grande relevância e, ao mesmo tempo, oportuno. É relevante por ser um estudo que traz a reflexão sobre o objeto, a natureza e a função das práticas avaliativas

desenvolvidas atualmente no ensino superior, especificamente nos cursos de graduação. Neste sentido, a relevância também se justifica porque o estudo é centrado em pressupostos multirreferenciais que não apresentam justaposição de enfoque, mas que convergem para a compreensão da heterogeneidade da avaliação nas dimensões humana, filosófica, política, social, econômica, administrativa e educacional.

A relevância científica provém de resultados de pesquisas que validam a necessidade de referenciar saberes essenciais para aquisição de competências, a fim de avaliar aprendizagens diante dos novos paradigmas educacionais. Do ponto de vista sociopolítico e educacional, é um estudo que realizamos no momento em que o Brasil busca melhorar a qualidade das aprendizagens em todos os níveis e modalidades de ensino.

Essa mudança de paradigma provoca efeitos extraordinários no cotidiano das instituições de educação superior, a partir das novas diretrizes curriculares, da expansão do ensino e, conseqüentemente, dos cursos, ampliação de vagas, definição de cotas, interiorização da graduação, entre outros. Tudo isso reflete, segundo Castro (1999) a “promoção da melhoria do perfil de escolaridade do magistério”. No mesmo sentido afirma Perrenoud (1999) as competências profissionais são constituídas de forma veloz na medida em que forem exigidas e experimentadas.

Investigar e explicitar quais temáticas são fundamentais para instrumentalizar os docentes na elaboração de competências para avaliação da aprendizagem foi o objetivo que se configurou a partir da realização das seguintes ações: análise do contexto univer-

sitário em relação à sua política de formação continuada e sistemática de avaliação da aprendizagem; análise das entrevistas dos docentes; exame dos questionários aplicados aos docentes e alunos; definição das temáticas, a partir das opiniões dos docentes e da literatura especializada.

O referencial teórico-metodológico buscou articular técnicas, métodos e bases epistemológicas contribuindo para a construção dos instrumentos adequados ao objeto da pesquisa e, a partir do referencial histórico – social da UFPI foram realizadas as entrevistas e aplicados os questionários tornando possível interagir uma dinâmica entre ambos, evidenciando o desvelamento dos questionamentos que balizaram toda a investigação.

Foram entrevistados 10 docentes do Centro de Ciências da Saúde - CCS; 09 do Centro de Ciências da Natureza - CCN; 04 do Centro de Ciências da Educação - CCE; 05 do Centro de Ciências Humanas e Letras - CCHL; 09 do Centro de Ciências Agrárias - CCA e 03 do Centro de Tecnologia – CT, totalizando 40 docentes. Neste contexto, a UFPI oferece 42 cursos de graduação, incluindo as licenciaturas e bacharelados. Os cursos em que os docentes da amostra ministram aulas são: Engenharia Agrônômica, Arquitetura, Biologia, Física, Matemática, Informática, Comunicação Social, Medicina Veterinária, Medicina, Nutrição, Odontologia, Farmácia, Serviço Social, Enfermagem e Engenharia Civil.

Analisamos os documentos oficiais - Programa de Qualificação Institucional, o Regulamento Geral da UFPI e Resoluções do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão – CEPEX: que estabelecem normas disciplinares sobre a sistemática de avaliação do rendimento aca-

dêmico do aluno, e a que define normas de afastamento de pessoal docente e técnico-administrativo para cursos de pós-graduação.

A aplicação do questionário validou a importância das temáticas sugeridas pelos docentes constituindo um instrumento balizador da sua formação em avaliar aprendizagens. Durante a elaboração das questões, levamos em consideração dois grupos de perguntas, com questões fechadas e abertas, mas que tivessem respostas relativamente estáveis e úteis ao estudo. Tornou-se um instrumento importante porque permitiu obter informações dos docentes e alunos, simultaneamente.

Para manter a coerência entre os pressupostos teóricos e metodológicos dos conteúdos emergidos durante a recolha de indicadores, foi elaborado um plano de análise e tratamento dos dados com o desmembramento dos textos em unidades, categorias e reagrupamentos analógicos. A análise dos temas tornou-se rápida e eficaz a partir dos discursos, conforme estrutura a seguir: categorização - as categorias e subcategorias provêm dos dados coletados junto aos sujeitos que permitiram responder aos questionamentos, conforme tabela a seguir.

Tabela 1 – Formação das Categorias e Subcategorias

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I- Metodologias de avaliação	Tradicional
	Contemporânea
II - Formação continuada	Deficiência
	Crescimento
	Mudança
	Solução de problemas
III- Envolvimento dos egressos da pós-graduação	Ensino
	Pesquisa
	Extensão
IV- Inovações em avaliar aprendizagem	Antes da implantação dos "Exames"
	Com a implantação dos "Exames"
	Inalterada
V- Docência Superior superior	Domínio técnico e Transposição
	Experiência
	Interativo
	Ética

Fonte: Entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa (2006).

Descrição das categorias

Categoria I: Metodologias de Avaliação (MA)

Constituem dados para análise desta categoria os relatos dos sujeitos a partir da situação-problema investigada, que procurou saber: “se existe uma relação entre as metodologias de avaliação com a titulação acadêmica dos docentes e até que ponto essa formação tem refletido sobre as formas de avaliar a aprendizagem dos alunos”. Esta categoria agrupa as seguintes subcategorias: metodologias tradicionais e contemporâneas. Foram analisadas as formas de avaliar as aprendizagens na UFPI. Os sujeitos relataram como realizam suas práticas avaliativas no cotidiano da sala de aula demonstrando suas tendências. Para saber qual a metodologia de avaliação mais freqüente entre os sujeitos da pesquisa, foi perguntado:

- Você conhece se há alguma normatização referente às práticas avaliativas na UFPI, ou seja, há algum documento que oriente ou direcione de que forma o docente deve avaliar seus alunos?
- Qual sua opinião sobre a interdisciplinaridade das atividades do currículo? O que isso poderia representar para o processo avaliativo?
- Quais as práticas avaliativas desenvolvidas no cotidiano da sala de aula?
- Qual a sua concepção de avaliação, ou seja, como você avalia seu aluno e para quê?
- Que concepção psicopedagógica orienta sua prática avaliativa?

Subcategoria: metodologias tradicionais

Na avaliação de 45% dos docentes predomina a metodologia tradicional. No decorrer das entrevistas, os docentes responderam que as metodologias de avaliação não são normatizadas pela UFPI, isto é, cada docente dispõe de autonomia para definir

as suas práticas avaliativas. Diante desta realidade, tornou-se necessário saber quais são as metodologias mais freqüentes para aferir a aprendizagem dos alunos e analisar as tendências e concepções subjacentes a essas práticas. Ao analisar os discursos desses docentes, constatamos algumas práticas de tendência tradicional na maneira de avaliar o aluno, conforme os discursos:

Realizo a prova tradicional com questões subjetivas de análise e síntese.

Faço avaliações através de testes contendo questões objetivas e discursivas [...] Basicamente minha avaliação é o teste ou a prova. Não tenho condição de fazer, às vezes até pela quantidade de alunos, uma avaliação continuada para observar como esse aluno vai crescendo no decorrer da disciplina.

Fazemos avaliações das aulas práticas e teóricas. As provas são: discursivas, objetivas e teórico-práticas.

[...] O instrumento que eu utilizo são avaliações com questões objetivas e subjetivas.

[...] Só faço um tipo de avaliação: a prova.

As metodologias avaliativas tradicionais visam, predominantemente, à fidelidade reprodutiva do conteúdo comunicado em sala de aula. O que importa é a quantidade de informações que o aluno consegue demonstrar que foi capaz de armazenar. Por isso, enfatiza a realização da provas como único instrumento avaliativo, buscando evidenciar a exatidão do desempenho do aluno. A prova passa a ter um fim em si mesmo, e a nota obtida pelo aluno funciona, na sociedade, como se fosse uma aquisição do patrimônio cultural, comenta Mizukami (1986).

Segundo Hoffmann (2000), as práticas tradicionais privilegiam o caráter compro-

batório de uma etapa escolar percorrida pelo aluno, reunindo e apresentando resultados e tecendo considerações de posturas que, na maioria das vezes, servem para explicar ou justificar o alcance desses resultados em determinado tempo. Avaliar numa perspectiva tradicional é voltar-se para o passado. As perguntas do docente comprovam respostas que ele já antecipou. Assim, o docente ensina como se faz e depois realiza tarefas para ver se a resposta está de acordo com os ensinamentos.

As normas de verificação da aprendizagem implantadas pela UFPI não enfatizam aspectos referentes às formas de avaliar os alunos, ficando sob a responsabilidade do docente o papel decisório de adequar a metodologia de avaliação da aprendizagem às especificidades da disciplina. Por outro lado, o papel do aluno é o de realizar as diferentes formas de avaliações lhe sejam propostas, podendo ou não favorecer o fortalecimento das práticas avaliativas tradicionais, dependendo da formação pedagógica do docente.

Não podemos ignorar, entretanto, o fato de que avaliação é sinônimo de controle institucional, social e público. O que podemos fazer é questionar a natureza desse controle, quais benefícios e prejuízos sociais poderão ocasionar. Isto porque o exercício classificatório e eliminatório continua sendo um dos maiores responsáveis pela exclusão educacional, concorrendo para a manutenção das desigualdades sociais.

Neste sentido, Alvarez Mendez (2002) acredita que mudar o enfoque exige, necessariamente, uma mudança no papel que as instituições devem desempenhar na implementação do seu modelo de avaliação. Permutar as práticas avaliativas implica uma redefini-

ção curricular a partir da reflexão do perfil do docente, do profissional a ser formado para atender às exigências da sociedade.

Inúmeros referenciais pós-modernos referidos na literatura provocam novas posturas ante o ensino-aprendizagem, tais como: discussão sobre a validade dos conteúdos para estabelecer determinadas competências, concepções de ensino e de aprendizagem, o que não é somente uma questão de pensar e refletir, mas também de formação, considerando que o ato de aprender não se restringe à acumulação de conteúdos, mas também ao modo de internalizá-los e aplicá-los em situações novas.

A subcategoria metodologias contemporâneas foi assim denominada porque os docentes utilizam técnicas que caracterizam tanto a abordagem tradicional, ou seja, a medição ou mensuração da aprendizagem, que buscam verificar a construção do conhecimento, fornecendo subsídio para que o docente possa administrar o desempenho do aluno e sua ação docente, conforme mostram os depoimentos a seguir: Quais são as outras formas de avaliação?

Adotamos uma metodologia de avaliação que os alunos percebem a conexão entre os conteúdos numa perspectiva teórico-prática [...]. Essa metodologia consiste no desenvolvimento de trabalhos práticos [...]. Envolve esse trabalho, a prova tradicional e o seminário. Portanto, a nossa disciplina além destas duas formas de avaliar, considera a participação, o interesse e a freqüência dos alunos durante as aulas.

[...] Todas as questões de provas são discursivas e elaboradas a partir de situações contextualizadas. A parte prática é avaliada através de um projeto de pesquisa.

É uma conversa dialogada com os alunos ou grupos de alunos no final de cada aula prática no laboratório. Busco ter o controle dessas aprendizagens discutidas em pequenos grupos.

Além das práticas tradicionais (teste) solicito a realização de seminários e pesquisa de campo. Procuo desenvolver técnicas próprias para o estudo das formas anatômicas considerando a especificidade da disciplina. Neste sentido, procuro avaliar também as habilidades manuais, memória locativa, discriminação visual, capacidade de criatividade nas simulações dos sistemas que compõem os animais ao confeccionar quadros. Essas produções, geralmente são apresentadas em congressos.

No decorrer da disciplina desenvolvo avaliação formativa (inclui trabalhos em grupo, seminários) e, por último, faço a avaliação somativa: testes com questões mistas: (objetivas e discursivas).

Realizo trabalhos de grupo em sala de aula, geralmente sem conotação de avaliação. Realizo as provas tradicionais com questões objetivas e discursivas, provas orais. Após a correção das provas, comento as questões com os alunos e discutimos principalmente os erros para que o aluno descubra porque errou ou, então, verifique se a pergunta está mal formulada, induzindo, às vezes, à dupla interpretação.

Avalio meus alunos de diferentes maneiras, tais como: discussão participação em sala de aula. Faço provas, em determinadas disciplinas ou faço provas utilizando outros instrumentos avaliativos: resenhas, monografias, fichamentos, elaboração de textos, experiência de campo, relato de experiência.

Enfim, utilizo esse conjunto de procedimentos, além das práticas tradicionais.

As metodologias contemporâneas de avaliação caracterizam-se como instrumentos que conduzem a modificações da idéia clássica de avaliação – a prova para fim exclusivo de prestação de informações para definir o grau de aprendizagem. Assim, foi possível verificar a diversidade de metodologias inovadoras utilizadas. 55% dos docentes, no entanto, não a utilizam, mas demonstraram preocupação sobre a difícil tarefa de ajuizar o desempenho do aluno.

Os docentes manifestaram opiniões bem definidas sobre seu papel na interação com o aluno, a partir do uso das palavras: mediador ou facilitador da aprendizagem. Entre as formas contemporâneas de avaliar, o seminário e a pesquisa de campo, seguidas de relatório, são as técnicas mais utilizadas. No entanto, a prova escrita ou teste, porém, ainda é permanente na prática desses docentes. Isto significa que eles buscam metodologias inovadoras, mas não dispensam a prova como instrumento avaliativo. Para a maioria dos docentes, realizar a prova é essencial no ensino-aprendizagem porque é um momento de aproximação com os alunos.

Conforme as manifestações dos docentes, a prova é considerada apenas como mais um instrumento avaliativo, constituindo um momento privilegiado para verificação do conhecimento e não apenas um acerto de contas. Contextualizar uma questão significa que, para responder, o aluno deverá buscar apoio no seu enunciado. Por isso, alguns cuidados devem ser considerados na elaboração de uma questão dissertativa ou objetiva, pois a precisão na elaboração dos critérios de correção é fundamental.

Em relação à qualidade dos itens das provas os docentes ressaltaram que enfatizam as questões operatórias porque exigem mais dos alunos, quando estabelecem relações significativas num universo de informações, e as transitórias são requisitadas porque as respostas dependem de uma simples transcrição de informações, muitas vezes aprendidas de cor e, normalmente, sem muito significado, além de exigir menos habilidades.

Em resposta ao questionamento - "Qual a relação entre as metodologias de avaliação com a titulação acadêmica dos docentes e até que ponto essa formação tem refletido sobre as formas de avaliar as aprendizagens dos alunos?" - embora os docentes tenham uma formação básica (inicial) em cursos de bacharelado, ao avaliarem seus alunos, empregam metodologias inovadoras. Em alguns momentos utilizam instrumentos com características apenas de mensuração (testes de aproveitamento) e outros utilizam formas que permitem criar situações estimulantes ao desenvolvimento de habilidades práticas para a formação profissional.

São interessantes algumas metodologias de avaliação, porque mobilizam uma articulação entre a tarefa individualizada (observação, trabalho individual, testes) e a realização de tarefas interativas que promovem o grupo e o indivíduo, simultaneamente, articulando sua atenção e tempo de trabalho nas duas direções. Após a análise da categoria metodologia de avaliação foram verificados dois aspectos fundamentais do processo avaliativo no âmbito da UFPI - o desenvolvimento de metodologia diversificada e a sua implicação em face da existência ou não de uma norma que as institucionalize.

Categoria II: Formação Continuada (FC)

Essa categoria engloba os motivos indicados pelos docentes para continuarem sua formação. Com a análise desta categoria, procuramos saber que "Relação existe entre os objetivos da UFPI e o interesse do docente na continuidade de sua formação", a partir das perguntas:

- como você analisa a política de capacitação da UFPI e quais seus efeitos para a qualidade do ensino?
- que motivos os levaram a dar continuidade à sua formação?

Essa categoria originou as subcategorias: deficiência, crescimento, mudança e solução de problemas. 10% dos docentes, ao relatarem os motivos que os levaram a dar continuidade à sua formação, identificaram-se com o paradigma da "deficiência"; 27,5% apontaram para o de "crescimento"; a justificativa de 55% coincide com o de "mudanças" e apenas 7,5% refletem o paradigma da solução de problemas.

Para saber a relação entre os paradigmas de formação continuada subjacente na fala dos docentes, com a política de qualificação docente adotada pela UFPI, os dados mostraram alguns aspectos interessantes.

a) Do ponto de vista da literatura

A UFPI retrata os modelos das demais universidades brasileiras, que surgiram a partir da junção de cursos isolados. Os mecanismos acadêmicos e administrativos, integradores dos diversos setores e serviços, são diretamente vinculados à Reitoria. Seu modelo teórico evidencia uma estrita relação com a política educacional definida pelo Ministério da Educação - MEC, adotando uma política consistente de qualificação docente que desponta para o fortalecimento

da função pesquisadora em busca do conhecimento cientificamente produzido.

Neste sentido, a política de qualificação profissional tem diretrizes voltadas para a formação de mestres e doutores, cujo enfoque é centrado na pesquisa, isto é, uma formação que busca a melhoria da qualidade de ensino, mas com ênfase no desenvolvimento de habilidades voltadas para pesquisa científica.

b) Sob o prisma da política de qualificação institucional

- Em face da necessidade de uma formação para a docência, os docentes se manifestaram de forma divergente em relação ao programa e à formação pedagógica para o exercício do magistério.

A política de capacitação da UFPI por um lado é importante, a partir do momento em que ela vem intensificar a questão da titulação, mas falta a capacitação pedagógica porque sentimos dificuldades para trabalhar as práticas de ensino [...].

A política de qualificação atual apresenta-se deficiente do ponto de vista do ensino em si porque é voltada exclusivamente para treinar o docente para a pesquisa. Na minha formação de pós-graduação *stricto sensu*, não recebi nenhuma orientação voltada para o pedagógico.

Na conjuntura da UFPI, o ensino deveria estar em primeiro lugar. Esses programas de Pós-graduação no Brasil inteiro não enfocam essa questão pedagógica, alguns mestrados às vezes direcionam um pouco, mas nos doutorados não existem disciplinas didático-pedagógicas.

Os docentes são unânimes em confirmar a importância do Programa de Qualificação Docente, mas reconhecem a ne-

cessidade de uma capacitação na área pedagógica e apontam como avanço a inclusão da disciplina "Estágio à Docência", na pós-graduação, para os que são docentes como alternativa eficaz para essa formação, considerando a oportunidade de refletir sua prática educativa.

- Em face da importância do enfoque para a formação do docente pesquisador, as falas indicam que:

[...] os docentes se qualificam para desenvolver os projetos de pesquisa, de extensão e, assim, contribuir para a melhoria da qualidade de ensino.

Quantitativamente, essa importância fica evidenciada ao verificarmos que, em 2002 – UFPI/Campus Teresina - havia 786 docentes, dos quais 473 são mestres ou doutores. 134 docentes encontram-se em fase de qualificação, sendo 48 em mestrado, 84 em doutorado e 02 em programas de pós-doutorado. Em 2005, constatamos que 200 docentes concluíram a pós-graduação *stricto sensu* passando para 673 docentes titulados no estágio de mestrado e doutorado.

- Em relação aos efeitos na melhoria das práticas avaliativas desenvolvidas após realização da pós-graduação, na opinião destes docentes, os efeitos desta qualificação para a melhoria do ensino, do ponto de vista do domínio do conteúdo, são inquestionáveis. As formas de transposição e de avaliação deste conteúdo, porém, para o docente que tem uma formação técnica (bacharéis), poderá continuar apresentando carência de conhecimento sobre os saberes pedagógicos. Reproduzimos algumas opiniões:

[...] Com o retorno desses docentes qualificados, percebe-se uma melhoria qualitativa dos alunos que passaram a ques-

tionar com argumentos bastante aprofundados, não ficando mais dependentes apenas dos conteúdos de sala de aula. [...] Da mesma forma que falta para a pesquisa uma política de desenvolvimento, falta uma sistematização de apoio ao docente bacharel, em relação aos conhecimentos pedagógicos independente de sua titulação.

Atualmente há um incentivo direto à pesquisa e à produção tecnológica. Vislumbra-se, através das instituições de fomento à pesquisa essa preocupação com a formação pedagógica. O aluno da pós-graduação para receber a bolsa auxílio (especificamente as bolsas de demanda social) da CAPES tem que ter estágio docência de no mínimo 60 horas. Isso significa dizer que o docente orientador vai colaborar com essa formação, orientando o aluno a ministrar aulas, atuar nas outras atividades de ensino, parte prática, bem como nas avaliações.

Não vejo como separar a formação pedagógica da formação para pesquisa. Acho que quem se qualifica indiretamente está agregando valores na parte também do ensino. O que não temos é uma interação com o setor da Universidade que trate dessas questões [...] Pelo menos em termos de conteúdo, acredito que tenha melhorado, agora, em se tratando das metodologias de ensino e da avaliação pode haver alguma defasagem. Sugerimos ministrar cursos e palestras com bastante divulgação. Nós, às vezes, não temos esse despertar.

A maioria dos docentes que chegam da pós-graduação vem com a concepção de dedicação apenas na pesquisa. [...] a política de capacitação é também para a melhoria do ensino.

Consoante os sujeitos da pesquisa, o fato de a pós-graduação ser centrada na pesquisa não garante que um profissional se torne mais ou menos competente. São elementos anteriores a esta formação que, adicionados a este aspecto, contribuem para o distanciamento do docente doutor da sala de aula de cursos de graduação, porque o docente é cobrado a fazer ensino, pesquisa e extensão.

Outro aspecto que os sujeitos indicaram como referência para minimizar algumas questões da formação docente é a definição das características do perfil para o docente universitário. Esta feição acadêmica deverá ser estabelecida a partir da perspectiva da Instituição, da idéia de educação, do ato de avaliar, enfim, das políticas propostas no Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI e do Projeto Pedagógico Institucional - PPI.

Perguntar quais os motivos para dar continuidade à sua formação teve a finalidade de identificar que paradigmas estão subjacentes nas falas dos docentes e, ao mesmo tempo, verificar se há coerência com o paradigma que orienta o programa da Instituição. Teoricamente, os modelos de formação continuada que impulsionaram os docentes para essa formação se aproximam dos paradigmas de deficiência, de solução de problemas e da mudança. Sob o aspecto institucional, constatamos que o Programa de Qualificação é centrado na formação do docente para o domínio da pesquisa e formulação do conhecimento a partir da investigação de situações problematizadas e contextualizadas.

Paradigma da deficiência

Esse modelo caracteriza a importância da formação continuada do docente caracterizada por uma política institucional ou necessidade de qualificação emergida pela

necessidade de atualização do profissional, necessidade de atualização em busca de novos conhecimentos. Não fazer uma pós-graduação é ficar isolado do mundo acadêmico.

Quando ingressei na UFPI, já tinha o mestrado [...], 13 anos depois, senti a necessidade de atualização e comecei a participar de congressos, seminários e percebi que estava desatualizado como profissional e resolvi fazer o doutorado[...] além de melhor o salário. Esse conjunto melhora a auto-estima do docente e também melhora o padrão de eficiência da UFPI.

Quando ingressei na UFPI, em 1978, havia uma determinação de que os docentes, ao completar dois anos de magistério teriam que fazer o mestrado. Era quase uma imposição. Uma necessidade institucional.

As manifestações desses docentes são identificadas nas premissas que orientam o paradigma de deficiência que se sustentam na idéia de que um docente apresenta lacunas de formação em virtude da desatualização da formação inicial e da deficiência de competências práticas relativas ao seu desempenho. Dar continuidade à formação emerge como uma ação de preenchimento de saberes e destrezas ou de respostas a necessidades reconhecidas como prioritárias, mais pela instituição do que pelos docentes.

Paradigma da Mudança

A formação é perspectivada como uma negociação e colaboração dentro de um espaço aberto que é a instituição e em função da necessidade de relacionar os saberes e competências do docente. As justificativas de alguns docentes para dar continuidade à sua formação coincidem com esse paradigma:

Primeiro porque o conhecimento só ajuda você a crescer, não tem que ter medo de buscar o novo. Você fica mais competitivo, fica conhecendo o que se passa no mundo até porque a ciência está evoluindo muito rápido [...].

[...] sempre que for possível irei buscar mais conhecimentos.

[...] a necessidade e a sede de aprender mais. Como docente é preciso estar sempre auto-estimulado [...], então optei pela qualificação para mediar junto ao aluno sua aprendizagem e também levar mais estímulo.

Sempre tive vontade de fazer pesquisa, desde estudante de Física já vislumbrava esse ideário.

Sempre fui uma pessoa que procurei estar me aperfeiçoando, o fato de ingressar na Universidade tem a ver com esse meu ideal.

Paradigma do crescimento

O paradigma do crescimento situa-se na formação contínua do docente numa lógica de experiência pessoal e desenvolvimento profissional.

A busca de conhecimentos, daquilo que é novo. Para mim é uma realização estar numa sala de aula passando informações importantes para a formação dos alunos, incentivando-os a progredir sempre. Gosto de atuar como docente, como pesquisadora e de propagar o conhecimento.

Necessidade pessoal de buscar o aprimoramento do conhecimento [...]
Aprofundar conhecimentos [...]

As análises apontam que a política de qualificação nacional apresenta uma relação de interdependência. De um lado,

os docentes são envolvidos com a participação direta e corresponsabilidade pelo processo formativo. De outra parte, a Universidade e o Ministério da Educação assumem a responsabilidade política de determinar os critérios e parâmetros para a pós-graduação *stricto sensu*, as razões que os impulsionam a continuar sua formação coincidem com os modelos teóricos existentes.

Categoria III: Envolvimento dos docentes egressos da pós-graduação nas atividades acadêmicas

Esta categoria trata das formas de envolvimento dos docentes egressos da pós-graduação nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Contempla as falas dos sujeitos que relatam seu envolvimento com as atividades ao responderem ao seguinte questionamento: de que forma os docentes egressos dos cursos de doutorado e mestrado desenvolvem atividades de articulação entre o ensino de graduação com a pesquisa? Para obter desdobramento dessa indagação perguntamos aos docentes:

- qual o seu envolvimento com as atividades de pesquisa e de extensão?
- a partir da sua prática docente, qual o perfil de aluno que você vislumbra formar?

Esta categoria originou três subcategorias denominadas: ensino, pesquisa e extensão.

Os dados mostram que todos os docentes desenvolvem atividades de ensino. 25% dos docentes, ao retornarem dos cursos de mestrado e doutorado, concentram suas atividades direcionadas mais para os projetos de pesquisas. 60% se dedicam mais ao ensino do que à pesquisa e à extensão. 15% desenvolvem mais atividades de extensão do que pesquisa.

Subcategoria: Mais pesquisa do que extensão

Esta categoria estuda o envolvimento dos docentes egressos do doutorado nas atividades de ensino e pesquisa. Esta participação é relatada nas seguintes falas:

A minha atividade de pesquisa é muito intensa, vivo pesquisando, sou líder de grupo de pesquisa, participo de outros grupos de pesquisa que interagem com outras instituições [...].

Na pesquisa na UFPI tenho tido maior envolvimento [...].

Tenho maior envolvimento com a pesquisa. Foi implantado um grupo de pesquisa na química, fazemos intercâmbio através de convênio com outras instituições. Na extensão, quase não tenho atuado.

Estou muito engajado nos trabalhos de pesquisa. Não consigo me ver como docente. Acho que é um erro sermos chamados apenas de docentes. Sou pesquisador antes de qualquer coisa. Quando somos contratados pela UFPI, um dos critérios desse concurso é a pesquisa que se realiza, deveríamos ser contratados pela pesquisa e não pelo magistério. Estou com vários projetos no CNPq em desenvolvimento.

Nenhuma atividade de extensão. Faço parte de um grupo de pesquisa no qual desenvolvemos trabalhos de iniciação científica fazendo a conexão entre o ensino de graduação e a pesquisa.

A partir do relato dos docentes, constatamos que uns têm maior envolvimento com o ensino do que com a pesquisa e a extensão. Vejamos alguns:

Atualmente não estou realizando nem pesquisa e nem extensão. Apenas ensino. [...] tenho me envolvido menos com pesquisa e muito pouco em extensão. Mas

estímulo sempre os meus alunos a pensar como cientistas e não somente como profissionais da saúde.

Na extensão tenho pouca participação em pesquisa e mais em extensão, através da realização de cursos e palestras. Participo de projeto, apenas como colaborador.

Em relação ao envolvimento dos egressos da Pós-graduação na UFPI, verificamos que há docentes que desenvolvem mais atividades de extensão e ensino do que de pesquisa. Vejamos os relatos:

Tenho maior envolvimento com a extensão. Os trabalhos de pesquisa somente na qualidade de orientador de monografias.

Envolvimento maior com as atividades de extensão. No entanto, os trabalhos tanto de pesquisa quanto de extensão não são divulgados como deveriam.

De acordo com a análise dessa categoria, vimos que o envolvimento dos docentes egressos da pós-graduação com as atividades de ensino, pesquisa e extensão da UFPI se apresenta de forma diferenciada. Os relatos evidenciam que todos os docentes, de alguma forma, estão envolvidos com o ensino de graduação e de pós-graduação. O diferenciador neste processo é a ênfase no desenvolvimento dos projetos de pesquisa ou de extensão, conforme as aptidões dos docentes, e até mesmo, das condições institucionais proporcionadas aos egressos.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das atividades acadêmicas que têm na pesquisa seu eixo dinamizador exige uma série de empreendimentos não restritos à titulação, mas outros, que visam à institucionalização de núcleos de pesquisa capazes de articular o maior número possível de projetos, entre ou-

tros. Percebemos que algumas ações estão sendo conduzidas para essa formalização.

Torna-se necessário, no entanto, aprofundar a investigação nesse sentido para relacionar com as disposições que configuram a relação entre a formação do docente-pesquisador e o campo da produção de pesquisa científica no âmbito da UFPI. Atualmente, podemos garantir que a maioria dos docentes articula o ensino de graduação e a pesquisa a partir do desenvolvimento de projetos de monitoria, de iniciação à pesquisa, cursos de extensão e as orientações dos trabalhos de conclusão de curso – TCC. Constatamos também que, em 2005, houve incremento considerável nos indicadores de pesquisa na UFPI.

Os entrevistados revelaram algumas dificuldades que os egressos da pós-graduação enfrentam ao retornarem à sala de aula:

Alguns docentes quando retornam do curso de doutorado encontram dificuldades para se readaptar à atividade de sala de aula [...].

[...] os alunos reclamam que o docente doutor utiliza uma linguagem muito elevada para o entendimento do aluno. Os alunos consideram que esses docentes chegam com domínio acentuado de conteúdo, mas não sabem transpor.

A auto-avaliação dos docentes durante a entrevista permitiu o registro das manifestações mais significativas, no que se refere às dificuldades enfrentadas pelos egressos da pós-graduação, ao desenvolverem atividades de ensino na graduação:

- o despertar para desenvolver projetos de pesquisa; e
- a dificuldade de transposição dos conteúdos pelo uso de uma linguagem acima do

nível de compreensão dos alunos, principalmente da graduação.

Em decorrência das análises e como forma de repensar ações para minimizar esta situação, os docentes sugeriram algumas ações:

- reunir docentes bacharéis, mestres e doutores e os recém-chegados para discutir sobre as novas abordagens educacionais, inclusive avaliativas;
- que os programas de mestrado desenvolvidos na UFPI contemplem uma carga horária maior voltada para o estágio-docência; mesmo que o mestrando seja docente. Isso caracterizaria uma formação concomitante para a docência e a pesquisa;
- independentemente de o aluno da pós-graduação ser bolsista, deverá realizar o estágio-docência;
- reformular os critérios de admissão ao serviço de monitoria, porque houve expansão das vagas, porém sem se preocupar com a qualidade dos alunos que ingressam no programa;
- ampliar a articulação e a discussão com a Coordenação de Assessoramento Pedagógico da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação e o Centro de Ciências da Educação para definir uma política permanente de formação continuada centrada nos saberes pedagógicos.

Os gestores (reitor, pró-reitores e diretores) manifestaram-se, enfatizando a importância de uma política direcionada para minimizar o problema de formação para docência com um dos elementos-chave para a melhoria da qualidade de ensino.

Para a Administração, o ponto emergente é adequar o projeto pedagógico dos cursos às diretrizes curriculares nacionais, tornan-

do-os flexíveis, e que sejam centrados em objetivos que atendam às necessidades da sociedade atual. Em relação à lacuna na formação para a docência, os docentes manifestaram as seguintes opiniões:

- O CCE deve ser o carro-chefe dessa ação porque é constituído de docentes pensantes e detentores do conhecimento da Pedagogia;
- Viabilizar, no caso das licenciaturas, uma reformulação curricular, porque as nossas licenciaturas estão totalmente ultrapassadas, currículos sem o perfil de uma licenciatura, mascarados para o bacharelado. O aluno licenciado fica com vergonha de ser licenciado, não há mercado para ele que estudou muito. É necessário estruturar um currículo apropriado visando realmente à formação do docente para que a grande média tenha condições de ser absorvida no mercado de trabalho, pelo desenvolvimento do Piauí. É importante ter a coragem de “enxugar” esses currículos, acabar com essas disciplinas “engessadas” que os alunos não entendem, docentes que se preocupam com a carga horária totalmente prefixada com os módulos de ensino calculados, agem como robôs e com isso comprometem a aprendizagem;
- Propor aos diretores de centros, juntamente com os seus pares, discussão sobre a viabilidade das licenciaturas; que sejam também noturnas para que todos tenham oportunidade de cursá-las;
- Estimular docentes a proporem cursos de capacitação por meio do núcleo de educação a distância. Temos uma estrutura de qualidade com alta resolução para colocar cursos na rede. Nessa perspectiva, certamente teríamos, em pouco tempo, docentes qualificados e ministrando aulas numa abordagem mais contemporânea.

De forma geral, percebemos que há conscientização dos demais segmentos em relação a essa problemática. Verificamos, ainda, que, algumas ações neste sentido foram desenvolvidas no período compreendido entre 1998-2006, com vistas à capacitação pedagógica. Por exemplo, nos editais para concurso de docente efetivo, a partir de 2005, foi incluído um item de que consta a obrigatoriedade de o docente iniciante participar do Curso de Iniciação à Docência Superior, com carga de 60 (sessenta) horas-aula. Este procedimento encontra-se em plena realização, sob a competência da Pró-Reitoria de Ensino de Graduação, em parceria com o Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI.

Categoria IV: Inovações em Avaliar Aprendizagem (IAP)

Esta categoria compreende as respostas referentes à questão que procura saber “se a implantação dos Exames Provão/ENADE provocou algumas mudanças nas práticas avaliativas desenvolvidas em sala de aula”. Desta análise, surgem três subcategorias: antes dos Exames, com os Exames e Inalterada. A importância desta categoria reside no fato de o exame ser condição necessária para avaliar os cursos de graduação, bem como a Instituição como um todo.

Com esta categoria de análise, procuramos saber se com a inserção do Provão e, posteriormente, do ENADE como instrumentos de avaliação das Instituições de Educação Superior, houve necessidade de redimensionar as metodologias de ensino e de avaliação da aprendizagem. Os dados revelaram que apenas 5% dos docentes já desenvolviam atividades inovadoras para despertar o interesse dos alunos pelas ações de ensino. 62,5% disseram que, com a

implantação destes exames, houve recondução em algumas formas de avaliar as aprendizagens. 32,5% relataram que mantêm inalterada sua forma de avaliar.

A implantação da sistemática de avaliação externa, por meio do Exame Nacional de Cursos (Provão) e atualmente pelo Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE), cujo objetivo é verificar o desempenho cognitivo dos alunos, provocou inovações nas práticas avaliativas.

Subcategoria: Antes dos Exames

Eis um dos relatos dos docentes que afirmaram que, antes da implantação do “Provão/ENADE”, já desenvolviam atividades que eles consideram inovadoras, porque facilitavam o aprendizado do aluno e a aplicação de instrumentos avaliativos:

Na matemática, continuamos na mesma forma de antigamente. O Curso de Matemática desde seu primeiro provão vem mantendo conceito A. Talvez o que justifica é o fato que se repete desde quando eu era aluno da UFPI. Os docentes pegavam os melhores alunos e formavam uma turma para fazer seminários, aprofundamento de atividades e essas práticas foram usadas muito antes do provão. Hoje, na qualidade de docente, continuamos a fazer a exemplo dos nossos docentes da graduação. Essa ação vem fazendo com que os nossos alunos fiquem mais motivados. Hoje, temos uma atividade paralela às de ensino: as olimpíadas de matemática, onde alunos nossos já foram nacionalmente, grandes destaques.

Subcategoria: com os Exames

Inovar as formas de avaliar em função do surgimento do “Provão/ENADE” é o pressuposto que fundamenta esta catego-

ria. A maioria dos docentes expressa que, de alguma forma, a institucionalização do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior - SINAES despertou a necessidade de repensar as metodologias de avaliação, as formas de abordar os conteúdos, conforme os discursos da seqüência:

[...] hoje há engajamento dos docentes em elaborar as questões de provas tendo como referência as diretrizes que norteiam estes exames conforme o curso, porque não adianta você querer dar outro direcionamento [...].

O provão foi uma prática que contribuiu para consolidar a avaliação de desempenho dos alunos, cujos propósitos foram aprimorados com o ENADE e, hoje absorvida pelos alunos e docentes, evitando o que muitos chamam de cursinhos para tentar suprir as defasagens de aprendizagem.

É redimensionado dentro de determinada escala. Não se pode dizer que se aboliu tudo em função do provão ou do ENADE, que não mudou integralmente, simplesmente houve uma adequação. Proporcionou uma rediscussão das práticas acadêmicas.

[...] os alunos são mais assistidos, são preparados para realizar olimpíadas, entre outras atividades do gênero.

Em relação ao Centro, houve mobilização de alguns docentes em discutir essa prática avaliativa. De qualquer forma, a obrigatoriedade destes exames interferiram na condução de algumas atividades.

Subcategoria: Inalterada

Para 13% dos docentes entrevistados, a implantação do "Provão/ENADE" não provocou a necessidade de mudanças na sua prática docente, em relação à forma de avaliar seus alunos.

[...] geralmente procuro saber através dos alunos se na prova é solicitada alguma questão de disciplina que ministro. Eu, particularmente, ainda não senti necessidade, até porque é a primeira vez que o curso foi avaliado. Mas me despertou para ver a utilidade do ensino a partir das respostas dos alunos.

Acho que o provão foi uma iniciativa de mau gosto com o ensino, pegou as Universidades despreparadas. Foi injusta a forma como foi implantado.

Os exames externos que avaliam o desempenho dos alunos dos cursos de graduação estimularam uma mudança na condução de algumas metodologias de avaliação, especialmente no que se refere à elaboração dos instrumentos, isto porque as questões dos referidos exames apresentam uma característica interdisciplinar, contribuindo para que o docente busque a inter-relação dos conteúdos ministrados na sua disciplina com outras afins; além desta característica, as questões enfatizam temas da atualidade com aplicabilidade prática em determinada área de conhecimento.

Categoria 5: Docência Superior (DS)

Compreende o conjunto de indicadores que os docentes sugerem ser importante para constituir a competência profissional para docência. Neste contexto, procuramos saber "quais as características de um profissional competente", bem como elaborar, um rol de competências essenciais que um docente deve adquirir para administrar e avaliar aprendizagens. As respostas que originaram esta categoria procederam da seguinte pergunta:

- o que é um docente competente?

Na opinião de 50% dos docentes entrevistados, para que o docente tenha competência para ensinar, é necessário ter do-

mínio técnico e a capacidade de transmitir o conhecimento. 15% expressam também que a experiência profissional contribui para constituir esta competência. 25% entendem ser necessário que o docente seja capaz de interagir com os alunos e demais profissionais e 10% acrescentam, além destas características, “saber ser ético”.

Subcategoria: Domínio Técnico e Transposição Didática

A maioria dos docentes entrevistados é da opinião de que, para se tornar um docente competente, é necessário ter domínio técnico e capacidade de transposição didática. Essas concepções são evidenciadas nas seguintes falas:

É ter domínio de atividades cognitivas [...].

É ser capaz de transpor seus conhecimentos e promover realimentação da aprendizagem.

Ter domínio daquilo que ensina, estar “atenado” com os acontecimentos do dia-a-dia. [...].

É uma pessoa que tem conhecimento teórico e que é capaz de transmitir de forma compreensível esse conhecimento e aplicá-lo convenientemente.

Subcategoria: Experiência

A experiência profissional na opinião de 15% dos docentes é um fator importante para o bom exercício do magistério:

É construída a partir da experiência, do fazer pedagógico todo dia, do pensar o por quê, para quê e a quem estamos ensinando.

Subcategoria: Interativo

Ser um docente capaz de relacionar-se bem com os alunos e demais profissionais é outra característica predominante para

que o docente possa desenvolver sua prática educativa com a devida competência, conforme os discursos a seguir:

Um docente competente é a aquele profissional que mesmo nos limites do seu trabalho profissional possa contribuir para modificar essa realidade que aí está. Desenvolver uma prática constitutiva de uma nova cidadania, que trabalhe na ampliação da cidadania, do direito, da justiça.

Subcategoria: Ética

Esta subcategoria enfatiza a importância da ética na formação do docente. Vejamos alguns exemplos:

A competência passa pelo fato de realizar-se como pessoa, tentar fazer o possível da melhor forma sem transcender as normas vigentes. Ser ético.

Ser profissional ético, isto é, que respeite a si próprio, que tenha dignidade como cidadão.

Foram entrevistados alunos dos docentes da amostra deste estudo com a finalidade de saber sua opinião quanto às práticas avaliativas. Eles se mostraram *satisfeitos* com as metodologias de avaliação de alguns docentes e disseram que outros precisam melhorar as formas de avaliar. Ao procurar saber qual a concepção de avaliação dos alunos, no entanto, verificamos que a maioria demonstrou concebê-la como um instrumento de medida para verificação e controle da aprendizagem.

Há entre os docentes interesses em repensar sua ação pedagógica e discutir a prática avaliativa; a práxis docente. A articulação entre o ensino de graduação e a pesquisa ocorre a partir do desenvolvimento de projetos de monitoria, iniciação à pes-

quisa, cursos de extensão e realização dos Trabalhos de Conclusão de Curso - TCC.

O Sistema de Verificação do Rendimento Escolar da UFPI é regulamentado pela Resolução nº 043, de 17 de maio de 1995, aprovada pelo Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão – CEPEX; que destaca os seguintes aspectos:

- define os princípios orientadores da sistemática de avaliação, mas não se trata de um modelo de avaliação;
- a modalidade, o número e a periodicidade das verificações da aprendizagem são expressos no plano de ensino da disciplina, de acordo com a especificidade de cada uma, não havendo nenhuma referência quanto às metodologias de avaliação, ficando a critério do docente;
- a quantidade de avaliação deve ser proporcional à carga horária da disciplina;
- as metodologias de avaliação desenvolvidas pelos docentes são reflexos de sua formação profissional e pessoal, das experiências do cotidiano da sala de aula, da idéia de avaliação de cada um concebida ao longo do tempo, considerando que 80% dos sujeitos da pesquisa têm entre 16 e 26 anos de tempo de magistério; e
- há uma relação harmoniosa entre a titulação acadêmica e as práticas avaliativas. A qualificação reflete satisfatoriamente sobre as formas de avaliar na maioria dos docentes entrevistados;

8 56% dos alunos disseram que estão satisfeitos com as metodologias de avaliação desenvolvidas por alguns docentes e apontaram as seguintes razões:

- elaboram situações-problema que estimulam os alunos à aquisição de posturas críticas;
- durante as avaliações, há sincronia em relação aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula;

- utilizam vários instrumentos avaliativos em diferentes momentos, tais como gincana, seminários, provas com questões dissertativas e objetivas; e
- proporcionam auto-avaliação, fazendo com que os alunos se achem também corresponsáveis pelo seu desempenho.

8 44% dos alunos afirmaram que não estão satisfeitos com as metodologias de avaliação desenvolvidas pelos docentes e apontaram diversas razões:

- as metodologias adotadas não medem conhecimentos;
- exagero de utilização da técnica “seminário” como único instrumento de avaliação;
- a prova não deveria ser utilizada como a única forma de avaliar; e
- vários instrumentos avaliativos para uma mesma nota tais como: gincana, seminários, provas com questões dissertativas e objetivas, sobrecarregando os alunos.

Observamos, também, que os alunos concebem avaliação como um instrumento voltado para diagnosticar os conhecimentos de aprendizagem, medir o grau de aprendizagem, testar conhecimento e verificar resultados. Os alunos listaram alguns exemplos de metodologias avaliativas desenvolvidas pelos docentes, que contribuem de forma eficaz para a constituir o conhecimento: provas com questões dissertativas, nas quais os alunos expõem suas idéias e formas de entendimento do assunto; desenvolvimento de trabalho de campo como maneira de consolidar teoria e prática; provas com interpretação de texto; resenhas e monografias; seminários com o envolvimento do docente; grupos de debates, discussão; análises de conjunturas; trabalhos de iniciação à pesquisa; trabalhos extraclasse; gincanas e aula-passeio.

Ficou evidenciado que há uma teoria psicopedagógica subjacente à prática educativa de cada docente. Na fala da maioria deles, ficou caracterizada uma abordagem que se aproxima dos pressupostos construtivistas. Os docentes reconhecem a necessidade da capacitação na área pedagógica.

Considerações finais

Os centros de ensino da UFPI desenvolvem atividades interdisciplinares, com o objetivo de estimular os docentes a discutir as questões relacionadas à racionalização dos conteúdos, metodologias de ensino e avaliação. Estão mobilizados na elaboração de uma proposta de modernização dos projetos curriculares dos cursos de graduação.

Os exames de desempenho dos estudantes (Provão/ENADE) estimularam o redimensionamento na condução das práticas de ensino em alguns cursos, principalmente no que se refere à elaboração dos instrumentos avaliativos:

- 5% dos docentes já desenvolviam atividades inovadoras para despertar o interesse dos alunos pelas atividades de ensino, antes dos exames;
- 62,5% disseram que a implantação dos exames favoreceu a recondução em determinadas formas de avaliar as aprendizagens;
- 32,5% relataram que mantêm inalterada sua forma de avaliar, mesmo depois da implantação dos exames;
- alunos e docentes entendem que, para desenvolver com a devida competência o magistério superior é necessário que o profissional apresente as seguintes características:
 - ter domínio de conteúdo e técnicas de ensino;
 - saber transpor didaticamente o conteúdo;
 - saber relacionar-se com os alunos e demais profissionais; e
 - saber avaliar os alunos com ética.

A UFPI tem uma política consistente de qualificação docente, que desponta para o fortalecimento da sua função pesquisadora em busca do conhecimento cientificamente produzido. Os motivos que estimularam os docentes a continuarem em sua formação se aproximam dos paradigmas de formação continuada pautados na “deficiência”, “solução de problemas” e na “mudança”.

A política de formação do MEC/UFPI mudou notadamente o quadro de docentes qualificados. 100% dos docentes estão envolvidos com atividades de ensino de graduação e/ou de pós-graduação e/ou pesquisa, dos quais 15% desenvolvem ações extensionistas.

A análise das categorias propiciou o conhecimento do contexto empírico que evidenciou a necessidade de propormos opções para implantar e implementar ações voltadas para a instrumentalização da ação pedagógica dos docentes com formação em bacharelado e egressos dos cursos de pós-graduação *stricto sensu*, e, nesta perspectiva, explicitar um conjunto de temáticas com o intuito de contribuir para compreensão dos saberes para instrumentar a formação a fim de avaliar a aprendizagem.

Estes referenciais, além de pautados nas opiniões emitidas pelos docentes, também tiveram como base a pesquisa realizada na literatura especializada e, assim, definir as seguintes temáticas para compor “as referências para avaliação da aprendizagem na perspectiva de formação docente”: 1) Gestão do trabalho pedagógico - administrando novos paradigmas educacionais; 2) Avaliação: instrumento de gestão; 3) Planejamento do ensino-aprendizagem; 4) Os saberes da avaliação da aprendizagem; 5) Avaliar na perspectiva de construção do conhecimento; 6) Aprendizagem: teoria e prática; 7) Tecnologia utilizada como recurso didático; 8) Avaliação de desempenho docente; 9) Técnicas e Instrumentos: avaliação e medidas.

Referências

- ABREU, A. R. et al. Referências para a formação de docentes. In: BICUDO; SILVA JÚNIOR (Org.). *Formação do educador e avaliação educacional*. São Paulo: UNESP, 1999.
- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Trad. Magda Schwartzaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BARRIGA, A. D. Uma polêmica em relação ao exame. In: ESTEBAN, M. T. *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Trad. Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições, 1991.
- BONNIOL, J. J. *Modelos de avaliação: textos fundamentais com comentários*. Trad. Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CRISPINO, A. Norteando a política de formação de docentes: como interpretar os Artigos 62 87 da LDB?. *Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação*: revista da Fundação Cesgranrio, Rio de Janeiro, v. 8, n. 28, 2000.
- DEMO, P. *Mitologias da avaliação: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.
- DEPRESBITERIS, L. Avaliação da aprendizagem: uma nova prática implica nova visão do ensino. In: RAFAEL, S. H.; CARRARA, K. (Org.). *Avaliação sob exame*. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.
- ESTEBAN, M. T. *O que sabe quem erra?: reflexões sobre a avaliação e o fracasso escolar*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- ESTRELA, A.; NÓVOA, A. (Org.). *Avaliação em educação: novas perspectivas*. 2. ed. Porto: Porto, 1993. (Coleção Ciências da Educação).
- GURGEL, C. R. *Avaliação do desempenho docente do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal do Piauí*. 1998. 143 p. Dissertação (Mestrado em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional)- Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 1998,
- _____. *Referências para avaliação aprendizagem: uma questão de formação docente*. 2002, 168 p. Tese (Doutorado em Educação com área de concentração em Avaliação Educacional)-Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2002.

GRÉGOIRE, J. *Avaliando as aprendizagens: os aportes da psicologia*. Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

HOFFMANN, J. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LEVY, P. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução: Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Ed: 34, 2001.

MIALARET, G. *A formação dos docentes*. Trad. Joaquim Filipe Machado. Coimbra: Livraria Almedina, 1991.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MORAN, J. M. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PACHECO, J. A.; FLORES, M. A. *Formação e avaliação de docentes*. Portugal: Porto, 1999.

PERRENOUD, P. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: entre duas lógicas*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

_____. *Formando professores profissionais: quais estratégias? Quais competências?* Tradução Fátima Murad e Eunice Gruman. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. *Dez novas competências para ensinar*. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIMENTA, S. G. *Saberes pedagógicos e atividades docentes*. São Paulo: Cortez, 1999.

SANT'ANNA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?: critérios e instrumentos*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

Recebido em: 14/09/2006

Aceito para publicação em: 18/10/2006