

**LUNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS/UFMG**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO/FAE**

**JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA**

**VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO DOS ALUNOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA**  
**APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO**  
**MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BAHIA**

**BELO HORIZONTE-MG**

**AGOSTO/2010**

**JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA**

**VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO DOS ALUNOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA  
APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO  
MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BAHIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação: Formulação, Implementação e Avaliação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Doutora Maria de Lourdes Rocha de Lima.

BELO HORIZONTE-MG

AGOSTO/2010

P436v                   Pereira, José Aparecido Alves, 1971-  
                              Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da  
aprendizagem no contexto de um curso de pedagogia no município de  
Guanambi-Bahia / José Aparecido Alves Pereira. - UFMG/FaE, 2010.  
                              231 f., enc, il.

                              Dissertação - (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais,  
Faculdade de Educação.

                              Orientadora : Maria de Lourdes Rocha de Lima.

                              Bibliografia : f. 192-198.

                              Anexos e apêndices: f. 199-231.

CDD- 378.199

**Catálogo da Fonte : Biblioteca da FaE/UFMG**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

**JOSÉ APARECIDO ALVES PEREIRA**

### **VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO DOS ALUNOS ACERCA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO CONTEXTO DE UM CURSO DE PEDAGOGIA NO MUNICÍPIO DE GUANAMBI-BAHIA**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da  
Universidade Federal de Minas Gerais, para obtenção do  
título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas de Educação:  
Formulação, Implementação e Avaliação.

Aprovada em: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

### **BANCA EXAMINADORA**

Prof. Orientadora: Dr<sup>a</sup> Maria de Lourdes Rocha de Lima

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup>. Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG

Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof. Dr<sup>a</sup> Maria Rita Sales Neto de Oliveira

Instituição: Centro Federal de Educação Tecnológica de Belo Horizonte/CEFET

Assinatura: \_\_\_\_\_

*Em memória*

Dedico à minha inesquecível avó Eliza que, na sua simplicidade e perseverança, ensinou-me lições de vida.

**Dedico,**

Aos meus queridos pais que tanto me ensinaram:  
Joaquim e Carlota.

Aos meus irmãos e irmãs pela existência, partilha,  
cuidados e ensinamentos.

À minha querida Andréa e aos meus filhos Caiuã e Ian,  
pela paciência da espera.

## AGRADECIMENTOS

À Deus, pela minha vida e por permitir a descoberta de novos horizontes.

À Professora Maria de Lourdes Rocha de Lima, orientadora, pela forma acolhedora, crítica e formativa, com que acompanhou minha trajetória.

À Professora Fúlvia Rosemberg, Maria Luisa, Marli, Meire Lugharethi e a toda equipe da Fundação Carlos Chagas pelo acolhimento, orientação criteriosa e responsabilidade no meu acompanhamento enquanto Bolsista Internacional da Fundação Ford, e aos meus queridos/as amigos/as Bolsistas Internacionais da Fundação Ford, turma/2008.

À Fundação Ford e à Universidade do Estado da Bahia pelo suporte teórico-científico e financeiro para dedicar integralmente ao Curso de Mestrado em Educação na UFMG.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da FAE/UFMG que por meio de seus professores e funcionários prestaram-me toda supervisão durante todo o curso, adotando critérios objetivos e de valorização ao aluno.

À querida amiga Sônia Maria Alves de Oliveira Reis por quem tenho tanto amor fraterno, pela amizade, incentivo e orientações ao longo desse e de outros trajetos.

À querida amiga Tatyane Marques, companheira de jornada na UNEB e colega no mestrado da UFMG, meus agradecimentos pela leitura desta dissertação e pela presença e motivações no momento da defesa. Meus sinceros agradecimentos com carinho e admiração.

À querida amiga Joseni Meira, companheira de jornada na UNEB e colegas no mestrado da UFMG, por quem tenho muito carinho e admiração.

Aos companheiros dessa jornada de estudos na Linha de Pesquisa Políticas Públicas de Educação: Eline, Juliana, Laisa, Lana, Luiz Fernando, Maria de Lourdes, Maurício, Nivânia, Sandra Lúcia, Sandro e Simone pela amizade e apoio.

Às queridas amigas Marilha e Cristina e aos amigos João Pedro, Toco, Índio, Wagner, Zaqueu, Gustavo e Mateus pela convivência e amizade nesses dois anos em BH/MG.

Aos meus ex-professores do Campus XII/UNEB: Ana Cláudia, Débora Feitosa, Edilma Cotrim, Elvira Scolaro, Helena Amaral, Heldina Pinto, Jorge Adilson, Kátia Montalvão, por quem tenho admiração, carinho e respeito.

Às estimadas amigas de ontem e hoje: Ana Maria, Edilma Cotrim, Eliane, Fátima e Sônia.

Aos professores, funcionários e estudantes da UNEB/Campus XII pelo apoio, em especial, aos sujeitos desta pesquisa pela colaboração na realização deste trabalho.

À Andréa, Vanessa, Raquel, Máximo, Palmira, Maria Clara, Nair, Pedro e Léo com quem passei tantos momentos de alegria, poucos de tristeza e angústia. A certeza que a felicidade está na riqueza do espírito e nas profundezas da alma, facilmente percebida nos gestos de humildade dessas pessoas tão amáveis do sul de Minas.

## RESUMO

O objetivo deste trabalho foi compreender as práticas de avaliação da aprendizagem, destacadas no diálogo do pesquisador com 20 alunos sujeitos amostrados intencionalmente do Curso de Pedagogia/UNEB, Campus XII, diurno e noturno, a fim de verificar por meio das vozes, escuta e silêncio quais os juízos que faziam sobre a prática do currículo. Ou seja, avaliar o desenvolvimento desse curso para arbitrar o quanto este aproxima-se de uma prática participativa, democrática e emancipatória, como propõe sua Proposta Curricular. Fez-se a suposição que a interpretação dos discursos dos alunos sob as formas vozes, escuta ou silêncio, que foram ser relatados durante as entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa e a análise documental da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, retrataria a avaliação do currículo, bem como traria à tona a avaliação dos alunos sobre a qualidade do currículo e das práticas avaliativas adotadas durante o andamento do Curso de Pedagogia. Entender quem são os sujeitos, objeto desta pesquisa, constituiu-se em uma primeira questão investigativa, o que definiu a necessidade de se conhecer o perfil dos alunos do curso, utilizando-se de um questionário, centrado em variáveis do território geopolítico, socioeconômico e cultural. Este foi também o ponto de referência para montagem da amostra intencional. A análise interpretativa foi feita à luz de vários autores, principalmente nos princípios de Freire e Bakhtin. O ponto central da metodologia girou em torno da avaliação da prática do currículo, com dados recolhidos das entrevistas com questões abertas e semiestruturadas, a partir das condutas dos alunos nos processos da Avaliação da Aprendizagem, nas Disciplinas e Atividades Complementares, relatadas como expressões de cunho político, que qualificam a trama pedagógica dos professores, vivenciadas nas aulas e trabalhos em grupo, durante sete períodos semestrais. Os resultados sumarizam pontos que se aproximam da qualidade do currículo, como proposta teórico-prática que visa à formação humana, ética, política e democrática do pedagogo. Em relação à dimensão da prática do currículo, os alunos revelaram dificuldades na articulação interdisciplinar das disciplinas de cada período do Curso de Pedagogia, bem como a ausência da pesquisa como princípio educativo e os entraves e conflitos entre teoria/prática. Todo esse processo esteve e está aberto à crítica e sugestões facilitadoras para processar as questões surgidas na práxis e poiésis de novas investigações sobre o Curso de Pedagogia.

**Palavras-chave:** Ensino Superior; Currículo; Pedagogia; Avaliação da Aprendizagem; Interdisciplinaridade e Pesquisa.

## ABSTRACT

This research has as goal to understand the assessment practices of learning evaluation, emphasized in the researcher's dialogue with twenty students intentionally chosen by Pedagogy Course/UNEB, Campus XII, day and nighttime, in order to verify through the voices, listening and the silence, which were the thoughts that they had about the curriculum practice. In other words, to evaluate this course's development in order to arbitrate how this course approached from the participative, democratic and emancipatory practice like is proposed its curriculum. The assumption was made that the discuss' interpretation from the students as the the voices, listening or silence which would related during the interviews made with the participants from this research and the documental analyses from the Pedagogical Course curriculum would illustrate the assessment's curriculum, as well as would show the students assessment about the curriculum quality and the evaluative practices used during the development of Pedagogy Course. The research object, to understand who are the subjects, constitutes the first research question, and this defined the necessity to know the students profile, using a questionnaire that centered in variables from geopolitical, socio-economical and cultural territory, was a reference point to find the intentional sample. The interpretative analysis was made following many authors, mainly Freire and Bakhtin. The methodology central point was the evaluation of the curriculum practices, with the data collected through the interview with open and semi-structured questions, from the students behavior in the disciplines and complementary activities related like political expressions, that qualified the teachers pedagogical work, experienced in the classes, group work, during seven semesters. The results summarized points that is near the curriculum quality, like the theoretical-practical proposed that aims the pedagogue human, ethnical, political and democratic formation. Regarding the dimension curriculum practice, the students revealed difficulties in the interdisciplinary articulation from the disciplines of each period of Pedagogic Course, as well as the research absence as educative principle and the barriers and the conflicts between theory and practice. The whole process was and is opened to be criticize and facilitators suggestions in order to process the questions encountered in the praxis and poiesis of new investigations about the Pedagogy Course.

**Key-word:** Higher-education; Curriculum; Pedagogy: Learning Assessment; interdisciplinary; Research; Class.

## LISTA DE SIGLAS

<b>ABNT</b>	Associação Brasileira de Normas Técnicas
<b>ANFOPE</b>	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
<b>ANPEd</b>	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
<b>CNE/CP</b>	Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno
<b>CONSEP</b>	Conselho de Ensino Pesquisa e Extensão
<b>CONSU</b>	Conselho Superior
<b>EAD</b>	Educação à Distância
<b>ENADE</b>	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
<b>ENEM</b>	Exame Nacional do Ensino Médio
<b>FORUNDIR</b>	Fórum Nacional de Diretores
<b>IES</b>	Instituição de Ensino Superior
<b>IDEB</b>	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
<b>LDBEN</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
<b>PIE</b>	Pedagogia para professores em exercício no início de escolarização
<b>PPCP</b>	Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia
<b>PPP</b>	Pesquisa e Prática Pedagógica
<b>SAEB</b>	Sistema de Avaliação da Educação Básica
<b>TCC</b>	Trabalho de Conclusão de Curso
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFBA</b>	Universidade Federal da Bahia
<b>UNICAMP</b>	Universidade Estadual de Campinas
<b>UEFS</b>	Universidade Estadual de Feira de Santana
<b>UESB</b>	Universidade do Sudoeste da Bahia
<b>UESC</b>	Universidade Estadual de Santa Cruz
<b>UNEB</b>	Universidade do Estado da Bahia

## LISTA DE TABELAS

<b>TABELA 1</b>	Dados informativos sobre os sujeitos e a seleção da amostra.....	044
<b>TABELA 2</b>	Dados sobre critérios de seleção da amostra.....	045
<b>TABELA 3</b>	Número de professores do Campus XII e respectiva formação.....	069
<b>TABELA 4</b>	Sexo e etnia dos alunos.....	217
<b>TABELA 5</b>	Motivos para optar pelo estudo na UNEB.....	217
<b>TABELA 6</b>	Média de horas semanais conectado à internet.....	217
<b>TABELA 7</b>	Frequência de uso do computador na Universidade.....	218
<b>TABELA 8</b>	Tem computador com acesso à internet em sua residência.....	218
<b>TABELA 9</b>	Acesso à internet em casa e frequência de uso.....	218
<b>TABELA 10</b>	Avaliação como usuário de computador. ....	218
<b>TABELA 11</b>	Tem computador em casa e qual sua frequência de uso.....	219
<b>TABELA 12</b>	Frequência da leitura de jornais.....	219
<b>TABELA 13</b>	Tipo de jornal que ler com mais frequência.....	219
<b>TABELA 14</b>	Assunto que mais busca ao ler jornais.....	220
<b>TABELA 15</b>	Motivo que levou a optar pelo curso de Pedagogia.....	220
<b>TABELA 16</b>	Frequência no uso de livros da biblioteca do Campus XII.....	220
<b>TABELA 17</b>	Média de horas diárias que se dedica a assistir à televisão.....	221
<b>TABELA 18</b>	Canais de TV a que mais assiste e acesso à TV a cabo.....	221
<b>TABELA 19</b>	Frequência na leitura de revistas.....	221
<b>TABELA 20</b>	Categoria de revista que mais se dedica à leitura.....	222
<b>TABELA 21</b>	Tipos de programas preferidos na televisão.....	222
<b>TABELA 22</b>	Instituições escolares onde cursou o Ensino Fundamental e Médio....	222
<b>TABELA 23</b>	Uso do tempo na internet.....	223
<b>TABELA 24</b>	Experiência em movimentos sociais e gastos para deslocar até o curso.....	223
<b>TABELA 25</b>	Atividade profissional e renda da família.....	223
<b>TABELA 26</b>	Membros da família e renda média.....	224
<b>TABELA 27</b>	Grau de instrução e profissão do pai.....	225
<b>TABELA 28</b>	Grau de instrução e profissão da mãe.....	226

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b>	Mapa político da Bahia e de localização dos Campi da UNEB.....	052
<b>FIGURA 2</b>	Total de alunos matriculados na UNEB/Campus XII. ....	068
<b>FIGURA 3</b>	Sexo dos sujeitos. ....	227
<b>FIGURA 4</b>	Pertencimento étnico dos sujeitos. ....	227
<b>FIGURA 5</b>	Tem computador em casa. ....	228
<b>FIGURA 6</b>	Computador e internet na residência. ....	228
<b>FIGURA 7</b>	Avaliação como usuário de computador. ....	229
<b>FIGURA 8</b>	Hábito de ler jornais.....	229
<b>FIGURA 9</b>	Frequência na leitura de revista.....	230
<b>FIGURA 10</b>	Experiência em movimentos sociais. ....	230
<b>FIGURA 11</b>	Atividade profissional dos alunos.....	231

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	013
<b>CAPÍTULO I – ESTUDOS, OBJETIVOS, OBJETO E CAMINHOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>020</b>
1.1 Outras investigações realizadas sobre o tema no cenário nacional.....	021
1.2 Objetivo Geral .....	027
1.3 Objetivos Específicos .....	028
1.4 Proposta Curricular: processo educativo e obstáculos aos percursos de avaliação adotados no curso.....	028
1.5 Avaliação formativa, diagnóstica e emancipatória: caminhos (im)possíveis numa prática educativa democrática.....	032
1.6 Questões de investigação.....	039
1.7 Caminhos Metodológicos.....	040
<b>CAPÍTULO II – CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO-ECONÔMICO E SOCIAL DO UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>050</b>
2.1 A Universidade do Estado da Bahia/UNEB: breve contextualização do campo da pesquisa .....	051
2.2 Breve histórico do município de Guanambi/Bahia: perfil geográfico, sócioeconômico e cultural.....	053
2.3 Contexto histórico e vertentes políticas do Curso de Pedagogia no Brasil.....	056
2.4 O Curso de Pedagogia em Guanambi/UNEB/Campus XII: Contexto histórico e desenvolvimento político-econômico da região sudoeste da Bahia .....	064
2.4.1 Descrição da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia: concepções, finalidades, objetivos e estrutura.....	070
<b>CAPÍTULO III – PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PRÁTICOS DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO</b> .....	<b>075</b>
3.1 As políticas de avaliação do Ensino Superior: implementação e Regulação.....	076
3.2 Interdisciplinaridade, pesquisa e avaliação no currículo.....	081
3.3 Concepções de avaliação da aprendizagem nas vozes de alguns teóricos.....	088
3.4 A avaliação como uma prática educativa formativa no Pensamento de Paulo Freire: interpretações e aproximações.....	099
<b>CAPÍTULO IV – OS SIGNIFICADOS DAS CATEGORIAS VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO NAS TEORIAS DE BAKHTIN E PAULO FREIRE</b> .....	<b>108</b>
4.1 Vozes, escuta e silêncio: interpretações de seus significados no pensamento de Bakhtin.....	109
4.2 Educar, conscientizar e libertar: uma construção necessária em Paulo Freire.....	115
4.3 O diálogo na construção de uma formação pedagógica democrática.....	120
4.4 O “silêncio” na prática social, política e pedagógica do educador e educando .....	124
<b>CAPÍTULO V – VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB/CAMPUS XII/GUANAMBI</b> .....	<b>130</b>
5.1 Conhecendo os sujeitos: perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII/Guanambi.....	131

5.2	Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem na prática educativa.....	135
5.3	Vozes, escuta e silêncio: a compreensão de uma aula segundo a avaliação dos alunos.....	154
5.4	Pesquisa e Interdisciplinaridade na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII: presença, silêncio e desafios.....	172
<b>CONCLUSÃO .....</b>		<b>185</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>		<b>192</b>
<b>ANEXOS.....</b>		<b>199</b>
<b>APÊNDICES.....</b>		<b>203</b>

## **INTRODUÇÃO**

---

A minha inquietação pelo estudo da avaliação<sup>1</sup> da aprendizagem nasceu nos idos anos de 1990, quando ainda era estudante de graduação no mesmo Curso de Pedagogia, que sempre questioneei e que ora investigo. Intrigado, ficava a interrogar sobre o papel da avaliação no acompanhamento e desenvolvimento da aprendizagem, visto que muitas vezes sua função resumia-se à atribuição de notas quantitativas sobre trabalhos e provas. Muitas vezes analisando seu percurso de aprendizagem, bem como no momento de reaprendizagem do conhecimento, não facilitava o *feedback* e a comunicação dos resultados aos alunos, deixava em segundo plano seu papel diagnóstico e formativo.

Considerando-se as relações pessoais e profissionais, mantidas no espaço escolar, estava sempre a observar o trato didático-pedagógico dado ao ato de avaliar. A percepção da maioria dos docentes quanto a esse aspecto da sala de aula era extremamente tradicional, burocrático e ameaçador/inibidor, sendo que a avaliação da aprendizagem, ao invés de funcionar como um mecanismo do processo educativo do aluno, permanecia como bloqueio, medo, controle e opressão para o estudante.

No período de 1999 e 2000, realizei o Curso de Especialização *Lato Sensu* em Metodologia do Ensino Fundamental, porém não tive a oportunidade de aprofundar e pesquisar essa referida temática por questão de falta de orientador.

No ano de 2001, participei de seleção pública para professor substituto de Didática e Medidas Educacionais na Universidade do Estado da Bahia/Campus XII, em Guanambi, vindo a ser aprovado. Assim, ao adentrar no espaço acadêmico como docente, tive a oportunidade de aprofundar teoricamente, por meio de breves ensaios de pesquisa com os alunos<sup>2</sup>, o vasto campo da Avaliação da Aprendizagem. Estava sempre a alimentar meu desejo de acompanhar e investigar as concepções e práticas desenroladas no sistema escolar e seus reflexos na construção da aprendizagem. Nesse processo de delimitação do campo de estudo, fui

---

<sup>1</sup> Nas páginas 14 e 15 desta Introdução relato minhas memórias do modo como o problema de estudo foi gerado em minha própria prática profissional.

<sup>2</sup> Cf. QUEIROZ, C.M.T. et.al. (2002). A avaliação da aprendizagem na ótica dos pais de alunos de escola pública na cidade de Candiba-Bahia e ANDRADE, C.S. et al (2002). A representação dos alunos de uma escola pública acerca da avaliação da aprendizagem na cidade de Pindaí-Bahia, ambos apresentados em forma de comunicação oral na XI Semana de Educação e III Semana de Educação Física realizada no período de 28 de outubro a 01 de novembro de 2002 na Universidade do Estado da Bahia, Campus XII/Guanambi.

percebendo outras relações ligadas diretamente ao processo de formação dos discentes, nas múltiplas relações mantidas com a prática docente do Curso de Pedagogia.

No ano de 2004, após concurso público, fui efetivado para lecionar as mesmas disciplinas que trabalhava enquanto substituto: Didática e Medidas Educacionais. Porém, após a reformulação dos currículos das Licenciaturas da UNEB, inclusive a Pedagogia, extingue-se a disciplina Medidas Educacionais, inserindo seu conteúdo na ementa de Didática. Mesmo assim, continuei inquieto quanto ao estudo dessa temática, até que busquei, em setembro de 2007, submeter-me ao processo seletivo do Programa de Mestrado em Educação de algumas instituições federais de ensino superior.

Ainda no ano de 2007, tomei conhecimento do processo seletivo de concessão de bolsas de pós-graduação em nível de mestrado e doutorado da Fundação Internacional Ford no Brasil, sob a coordenação da Fundação Carlos Chagas. Assim, em abril de 2007, inscrevi-me utilizando o projeto que deu origem a esta dissertação. A temática do mesmo envolvia a avaliação na Educação Básica. Concomitante, concorri ao processo seletivo do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, vindo a ser aprovado como aluno regular para o ano de 2008. Após diálogo com a professora orientadora, a mesma me sugeriu mudar o foco de investigação da Educação Básica para o Ensino Superior, por considerar a abrangência das contribuições que poderia oferecer ao meu Curso de origem e ao Campus onde trabalho. Senti-me ainda mais motivado e envolvido com a temática, pois queria conhecer como a avaliação da aprendizagem, constante na recém aprovada Proposta de Redimensionamento dos Cursos de Formação de Professores<sup>3</sup>, Licenciatura Plena em Pedagogia: Docência e Gestão de Processos Educativos, vinha sendo tratada na prática educativa e avaliativa, visto que se vinculava a um curso de formação de professores das Séries Iniciais da Educação Básica e da gestão de processos educativos diversos.

Ao iniciar o trabalho de coleta de dados em agosto de 2009, foram surgindo, no decorrer das entrevistas, outros elementos não previstos inicialmente. Estes voltados para a avaliação de alguns aspectos do currículo. Assim, procurou-se não limitar o foco do estudo, mas ampliá-lo,

---

<sup>3</sup> Neste trabalho a Proposta de Redimensionamento dos Cursos de Formação de Professores, Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB, será tratada como Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (PPCP), portanto com o mesmo significado de Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia.

acrescentando algumas categorias ligadas diretamente ao desenvolvimento do currículo, sem perder o cerne inicial do trabalho que era a análise da avaliação da aprendizagem.

Outra matriz desse objeto de estudo refere-se a questões levantadas que não emergiam de forma espontânea, mas surgiram do questionamento da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (PPCP), porque as práticas docentes não eram coerentes com a teoria pedagógica implícita no referido PPCP. Assim, a partir da problemática em discussão entre docentes e discentes, dado as contradições entre pressupostos teóricos da avaliação apresentados no PPCP e os processos da avaliação da aprendizagem, que se manifestavam nas atividades didáticas do curso, decidiu-se, então, pesquisar essa temática sob o olhar dos alunos em meio às práticas vivenciadas ao longo do curso. Denominou-se este processo como “vozes, escuta e silêncio dos alunos”, em especial, sobre o diálogo com as práticas em torno da referida avaliação da aprendizagem, que se realizava na classe e fora dela. Para tanto, optou-se pelo aluno como sujeito da pesquisa, para conhecer seus olhares sobre o desenvolvimento do curso e valorizar suas vozes diante desse fenômeno.

A partir de então, no delineamento dos caminhos a percorrer, sentiu-se a necessidade de conhecer o perfil socioeconômico e cultural dos sujeitos para melhor compreender a dinâmica das relações estabelecidas em classe e as influências do ambiente de aprendizagem na postura do professor, diante do processo avaliativo. Esse perfil foi levantado por meio de questionário e serviu também para escolha da amostra. Nesse instrumento, consideraram-se cinco categorias básicas: idade, sexo, renda, experiência em movimentos sociais e trabalho docente ou outro, que o aluno ou aluna assumia na Escola ou na sociedade de mercado.

Ao avançar nesse campo, buscou-se compreender como as vozes, escuta e silêncio estavam presentes na dinâmica avaliativa a partir das palavras dos alunos, mas outras dimensões brotaram de suas expressões. As dimensões trabalhadas nesta pesquisa são: o perfil dos alunos; os princípios curriculares, que compreendem a interdisciplinaridade e a pesquisa; a análise e reflexão sobre a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia; o espaço político da aula onde as relações de aprendizagem acontecem e as atividades de avaliação da aprendizagem.

Assim, dentro de uma abordagem qualitativa, selecionou-se a metodologia do estudo de caso, que contemplou o estudo do objeto dentro das circunstâncias de uma instituição de ensino superior, procurando analisá-la dentro de seu contexto histórico e geopolítico, a fim de

suscitar novas questões de estudo e contribuir com os aspectos novos surgidos nesta investigação, de forma a subsidiar outros estudos em outras instituições. Amplia-se também o montante de pesquisas sobre o Curso de Pedagogia, o que reverterá em uma possível melhoria da formação de professores para a Educação Básica, Séries Iniciais.

O presente trabalho foi realizado no Curso de Pedagogia/UNEB/Campus XII em Guanambi, numa universidade multicampi do estado da Bahia, na qual selecionaram-se 20 sujeitos provenientes de duas turmas do último ano e no penúltimo período do Curso de Pedagogia, sendo uma do diurno e outra do noturno.

Os instrumentos de coleta de dados foram três. Utilizou-se um questionário socioeconômico e cultural que possuía questões fechadas e abertas, bem como entrevistas focalizadas com perguntas semiestruturada e análise documental da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Os questionários visavam levantar o perfil sócioeconômico e cultural do estudante e selecionar a amostra deste estudo. As entrevistas foram gravadas, em seguida transcritas e autorizadas pelos sujeitos para uso no corpo desta Dissertação, conforme Termo de Consentimento (de acordo a aprovação no COEP/UFMG em agosto de 2009). As entrevistas objetivaram a coleta de dados qualitativos para posterior análise interpretativa.

O referencial teórico utilizado para ressignificar, interpretar e compreender os discursos emitidos pelas vozes, escuta e silêncio dos sujeitos, amostrados intencionalmente para esta pesquisa, foi constituído pelos princípios e reflexões de Freire (2000, 1999, 1987, 1978, 1975) para discutir os significados políticos das falas, principalmente, na direção de conhecimentos pedagógicos e políticos, seguido dos estudos de Bakhtin (1992) para entender seus significados do ponto de vista da filosofia da linguagem, nas dimensões do sentido da palavra e de sua interação social, construída entre os seres sociais nas diferentes práticas do vivido.

Adotou-se também a contribuição de vários autores para fazer uma rápida sistematização sobre a avaliação da aprendizagem, tais como: Hoffmann (1991, 1995, 1999, 2001), Hadji (2001, 1994), Vilas Boas (2000), Masetto (2003, 2002, 1992), Vasconcellos (2000, 1998a, 1998b), Luckesi (1998), Perrenoud (1998), Sant'Ana (1995), dentre outros.

Para explicar e compreender as categorias analisadas, desde as motivações pessoais e profissionais, discussão teórica e metodológica até a apresentação da análise dos resultados esta dissertação foi organizada em cinco capítulos, a saber:

Capítulo I – reúne os objetivos, as questões do objeto e os caminhos metodológicos, seguidos das justificações das escolhas feitas neste trabalho e das explicitações das abordagens teóricas de alguns autores, tais como: Ludke & André (1986), Minayo (1993), Bogdan & Biklen, (1994) e Ricouer (1977). Apresenta-se também um panorama das pesquisas desenvolvidas nos últimos 15 anos nessa mesma linha, realizadas em diversas universidades do país. Incluiu-se, ainda, neste capítulo, a problemática central desta investigação por meio da discussão de como a avaliação da aprendizagem vem sendo compreendida e tratada na prática educativa das instituições de Educação Básica e Superior.

O capítulo II – trata do contexto histórico, político, econômico e social do local da investigação, situando a Universidade do Estado da Bahia no cenário estadual, até chegar ao município de Guanambi, ao Departamento de Educação/Campus XII e ao Curso de Pedagogia estudado. Desenvolve-se também uma resumida análise documental do Projeto Curricular do Curso de Pedagogia e uma discussão sobre a Pedagogia em suas vertentes políticas e sociais no Brasil.

O capítulo III – apresenta os pressupostos teóricos, políticos e práticos da avaliação, fazendo uma breve discussão sobre as políticas de avaliação do Ensino Superior, como mecanismos de regulação e uma análise das concepções de avaliação de alguns teóricos, incluindo a prática da avaliação da aprendizagem.

O capítulo IV – traz o referencial teórico fundado no filósofo da linguagem Bakhtin (1992) e no filósofo da educação, Paulo Freire (2000, 1999, 1987, 1978, 1975). Este capítulo expõe os principais referenciais teóricos que foram incorporados neste estudo, principalmente, a compreensão tanto de Bakhtin sobre vozes, no campo linguístico, quanto vozes em Freire, no campo político. Objetivou-se deixar claro neste capítulo como foram definidas as vozes, escuta e silêncio dentro da prática educativa e nas relações estabelecidas entre os sujeitos.

O capítulo V – analisa os dados sobre vozes, escuta e silêncio dos alunos sobre a prática de avaliação no Curso de Pedagogia da UNEB de Guanambi. Este capítulo traz as discussões e resultados levantados a partir do perfil dos alunos e das descrições das práticas avaliativas a que estiveram submetidos ao longo do curso. Por meio de suas vozes, também expõe seus olhares acerca da pesquisa e da interdisciplinaridade propostas no Projeto Político Pedagógico do Curso e as dificuldades de materialização na prática da formação no curso. Apresenta

ainda suas escolhas sobre que é a boa aula e os elementos constitutivos para que seja interativa, participativa e democrática.

Na parte final, expõem-se as conclusões alcançadas ao término deste estudo e apresentam-se algumas sugestões para superação de algumas práticas tradicionais, ainda presentes, na formação do pedagogo e da pedagoga, com destaque para a avaliação da aprendizagem, enquanto instrumento de diagnóstico e acompanhamento do processo de ensino/aprendizagem.

Nesta breve introdução, procurou-se situar o leitor no cerne do trabalho, colocando a idéia de como nasceu o desejo de pesquisar este tema, passando pela formulação dos objetivos, caminhos metodológicos e referenciais, com uma breve descrição dos cinco capítulos que constituem esta dissertação.

## **CAPÍTULO I**

---

### **ESTUDOS, OBJETIVOS, OBJETO E CAMINHOS METODOLÓGICOS**

## 1.1 Outras investigações realizadas sobre o tema no cenário nacional

Nos últimos anos, muitos trabalhos sobre a avaliação da aprendizagem nos cursos de formação de professores e no Ensino Superior trouxeram novas contribuições em todos os níveis de ensino. Estes acentuam o caráter de importância cada vez mais central dos processos avaliativos dos sistemas escolares. Tal importância está ligada diretamente ao novo perfil de profissional docente e de homem/mulher consumidor/a e trabalhador/a necessário/a ao mercado globalizado.

É farto o número de políticas de formação inicial, continuada e acadêmica referentes à profissionalização, ao mesmo tempo, em que é crescente o montante de investimentos e de recursos a serviço da educação com implicações na ordem econômica e social do país.

Nessa perspectiva, buscaram-se conhecer trabalhos de pesquisas desenvolvidos na mesma direção deste estudo sobre a temática da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior na compreensão dos alunos, principalmente nas licenciaturas. Alguns dos trabalhos acessados constituem dissertações e teses que foram defendidas, nos últimos 15 anos, em diversas universidades do país. Os referidos estudos, Pereira (2006), Vieira (2006), Mendes (2006), Souza (2005), Batista (2003), Camargo (1997), trazem compreensões relevantes que serão brevemente apresentadas.

Pereira (2006) pesquisou um grupo de concluintes do Curso Pedagogia de uma IES do interior de Minas Gerais com o objetivo identificar a lógica da avaliação presente no curso, conhecer as concepções dos alunos e compreender as contradições concernentes à avaliação da aprendizagem. Constatou no curso uma discussão muito superficial sobre avaliação, porém o projeto contempla o princípio do trabalho coletivo e uma visão global de sociedade, de homem, de escola e de formação do pedagogo.

Quanto à visão dos alunos acerca da avaliação no curso, Pereira (2006) concluiu que os sujeitos, em geral, não encaram a mesma como algo negativo e acreditam que ela não é instrumento de cobrança, de simples verificação, nem tão pouco de um mecanismo de classificação, seleção, punição e de exclusão. Para os sujeitos pesquisados, a boa avaliação busca o entendimento do aluno em seu contexto total ou parcial e deve acontecer em ambiente propício, sem pressão psicológica. A avaliação é uma possibilidade de intervenção do professor para melhorar aprendizagem por meio de análise crítica e reflexiva entre professor e

aluno, o que reformula as práticas comuns na sala de aula. Na análise da pesquisadora não está presente a dimensão sociológica da avaliação em sala de aula e sociedade.

Vieira (2006), por sua vez, fez um estudo de caso numa turma do terceiro ano do curso de Letras/Inglês de uma IES pública da cidade de Goiânia. A pesquisadora observou uma professora e seu processo avaliativo numa turma composta de 15 estudantes. Como instrumentos de coleta de dados utilizou-se de observação, questionário e entrevista. A pesquisadora buscou investigar a percepção dos alunos sobre o sistema avaliativo ao qual foram submetidos. Em relação aos alunos, a pesquisadora constatou que para um grupo deles o momento avaliativo é percebido como angustiante, como uma obrigação a ser cumprida e representa para eles insegurança pelo fato de serem avaliados em uma língua estrangeira e por não dominá-la a contento. Para outros, o momento avaliativo é percebido como tranquilo e chega a representar uma extensão das atividades realizadas durante as aulas.

Por meio dessa análise, a pesquisadora verificou que um novo olhar se configura em relação ao momento avaliativo, atribuindo a essa nova percepção a integração entre a professora e seus alunos. Argumenta ainda que a importância dada à avaliação enquanto processo contribui para que o aluno possa alterar a sua visão sobre o papel da prova. Outro aspecto observado como positivo, na ótica dos alunos, foi o *feedback*, por parte da professora, acerca das avaliações realizadas.

Já Mendes (2006), num estudo de cunho sócioeducacional, investigou sete<sup>4</sup> cursos de licenciatura numa IES de Minas Gerais. Para tanto, entrevistou os seis coordenadores de curso e aplicou questionários com perguntas abertas a 195 graduandos do penúltimo e último período. O objetivo do trabalho foi conhecer com profundidade o processo avaliativo dos cursos de licenciatura, identificando experiências significativas na compreensão de avaliação pelos estudantes.

A pesquisadora constatou que o sistema avaliativo está organizado de maneira autoritária e centralizadora. Utiliza instrumentos restritos, tais como: provas e trabalhos para julgar o resultado final sem considerar o processo da aprendizagem, ou seja, voltado mais para a verificação que para a promoção do aluno. Mesmo assim, a autora percebe algumas tímidas e isoladas práticas avaliativas que buscam acompanhar esse processo. Observou que as provas

---

<sup>4</sup> Os cursos pesquisados foram: Pedagogia, Geografia, Educação Física, Ciências Biológicas, Matemática, Física e Química.

não eram discutidas após as correções. Outra constatação foi a dúbia relação entre a pior e a melhor forma de avaliar, em que a prova aparece como a pior maneira, no argumento de ser tradicional, sem consulta, escrita ou individual e exige muita memorização, enquanto que um pequeno grupo a avalia como a melhor alternativa pedagógica. No curso de Pedagogia, os trabalhos diversos, provas e seminários, são citados como os melhores instrumentos.

Mendes (2006) destaca que, mesmo em pequena escala, nos depoimentos dos licenciandos sobre as boas experiências avaliativas, aparecem aquelas que o aluno construía seu conhecimento, o professor dava oportunidade para desenvolver-se no processo, elaboração de artigos sem preocupação com nota, sempre com o objetivo de melhorar o conhecimento do aluno, discutindo os critérios de correção. A pesquisadora aponta que, mesmo numa pequena escala, essas respostas indicam sinais de mudanças nas práticas avaliativas tradicionais e os estudantes têm conseguido incorporar, em suas concepções, aspectos importantes dos processos avaliativos estudados, principalmente em Didática, Estágio Supervisionado e Prática de Ensino. Dentre as experiências positivas, Mendes destaca uma perspectiva formativa, contínua e processual, mais próxima da perspectiva da aprendizagem que de punição.

Num tópico sobre o que aprendem os estudantes sobre avaliação, ela percebeu o entendimento da avaliação como momento de aprendizagem, processo contínuo e como diagnóstico, em especial, entre os licenciandos de Pedagogia. Mas também detectou uma mentalidade ligada a modelos convencionais de avaliação e que as respostas muitas vezes denunciam práticas arbitrárias. Enfim, a pesquisadora afirma que a maioria aprendeu a trabalhar em grupo, no coletivo, o que é muito mais construtivo que a prova que não mede conhecimento, nem é a única, nem a melhor forma de avaliar. Aprenderam que a avaliação somativa não avalia a compreensão do aluno e as mesmas devem ser diversificadas. Um grupo menor reclamou que alguns professores mantinham uma dualidade entre teoria e prática, pois ensinavam uma coisa e praticavam outra, tendo aqueles que aprenderam a avaliar para controlar e outros que dizem que aprenderam o como não avaliar.

O trabalho de Souza (2005) analisou as representações das alunas sobre o processo de avaliação da aprendizagem praticada no ensino superior, no contexto do Curso de Pedagogia de uma IES pública de Rondônia. Numa abordagem qualitativa, os sujeitos da pesquisa foram compostos de doze estudantes do sexo feminino do 3º e 4º anos, sendo metade trabalhadora no magistério com idade entre 25 e 35 anos. Como instrumento de coleta de dados utilizou-se

de entrevistas semiorientadas e grupo focal. A pesquisadora detectou que as alunas apresentam uma consciência em relação à avaliação, considerando-a negativa por não focar a aprendizagem e mostram que estão insatisfeitas com essas atitudes por não corresponderem às suas aspirações em termos de mudança entre o percurso da escolarização básica e o atual. Demonstraram, ainda a falta de foco da avaliação na aprendizagem, sem explicitação de critérios e sem *feedback*, servindo apenas para a atribuição de nota. Reconheceram que deve existir, no conjunto das atividades pedagógicas das IES, a avaliação como instrumento articulador do ensino e da aprendizagem, com função pedagógica voltada para o aluno e para o professor.

Em relação às alunas-professoras, Souza (2005) detectou uma consciência crítica para perceber a contradição manifestada nas práticas avaliativas, ou seja, a avaliação ajuda-lhes a refletir sobre o real, para promover as transformações mais coerentes com as práticas escolares. Entre as alunas-não-professoras percebeu também que as experiências vividas no curso contribuem para a construção de suas futuras práticas avaliadoras, mas demonstraram preocupação com o risco de repetir com seus alunos, mesmo que de forma inconsciente, aquelas práticas contrárias, opressoras, inibidoras da formação com autonomia.

De modo geral, asseveraram que o processo de avaliação vivido, embora com controvérsias, tem ajudado a originar novas práticas de avaliação, repercutindo na transformação de suas competências e práticas.

A pesquisa de Batista (2003) desenvolveu um trabalho junto aos professores-estudantes do PIE<sup>5</sup> com o objetivo de analisar a influência do processo avaliativo do Curso de Pedagogia na concepção de avaliação do professor-estudante e nas suas práticas. O sistema avaliativo do curso restringiu-se ao porta-fólio construído pelos professores-estudantes. Os sujeitos foram compostos de uma turma do PIE e duas turmas de Ensino Fundamental, utilizou como instrumento de coleta de dados: análise documental, entrevistas semiestruturadas e focalizadas, observação participante, questionário e análise de relatos escritos, dentro de uma abordagem qualitativa. Constatou-se que não se transformam as concepções sobre avaliação apenas com estudo sobre o tema, mas que há a necessidade de se vivenciar e de se analisar formas diferenciadas de avaliação e que o Curso PIE, o seu projeto, desenho curricular, organização do trabalho pedagógico e seu processo avaliativo criaram o ambiente necessário

---

<sup>5</sup> Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Programa da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal.

para que os professores-estudantes analisassem suas práticas e ampliassem suas concepções de avaliação. Segundo ela, outro aspecto detectado foi que não dominam a dimensão técnica que leva a moldar as questões dos livros didáticos, com enunciados pouco claros e que exigem apenas memorização. Portanto, Batista (2003) concluiu que os professores-estudantes, em seus cursos de formação, precisam ter a oportunidade de formular e analisar questões de prova que tenham o objetivo de compreensão, análise, síntese e conhecimento para ampliar as possibilidades de construção de atividades mais interessantes.

A investigação realizada por Camargo (1997) por meio da análise do discurso, objetivou extrair dos alunos as representações positivas e negativas que construíram sobre avaliação escolar. Estudou 390 relatos escritos, entre 1991 e 1994, por alunos da 4ª série do curso de Pedagogia de uma IES privada do interior paulista. Os relatos sobre avaliação, numa proporção de oito para dois, trazem nas lembranças as práticas negativas com maior frequência. Esses relatos, segundo a pesquisadora, perpassam os três níveis de escolaridade: 1º, 2º e 3º graus, mas as maiores lembranças foram evidentes entre os estudante de 1º grau (atualmente Ensino Fundamental), sendo em torno de 70% deles originários de Escolas Públicas.

A demarcação do espaço e controle do tempo, juntamente com a punição ao erro, constitui traços inconfundíveis das situações de avaliação relatadas pelos alunos.

Marcada pela opressão e usada como instrumento de dominação, encontra também marcas de resistência e rebeldia. Essas histórias, segundo a pesquisadora, aconteceram em escolas públicas e particulares e tiveram como palco aulas das diferentes disciplinas em todos os graus, sendo que as condições sob quais as representações da avaliação escolar foram produzidas contextualizam sociohistoricamente as representações e conferem-lhes identidade. A marcação do dia da prova ou as provas de surpresa, as cadeiras enfileiradas, o tempo demarcado e a semana de realização são outros aspectos apontados pelos sujeitos. Os questionários, testes objetivos, provas dissertativas foram detectadas como os instrumentos mais comuns. Camargo (1997) conclui que a tensão, medo e bloqueio no dia da realização da prova não era tanto por ela, mas pela pessoa do professor, que amedrontava e causava angústia, até mesmo no dia do anúncio da nota.

Ainda nesta revisão das pesquisas, destaca-se o trabalho de Sordi (1993). Este buscou conhecer as concepções teóricas e as práticas de avaliação vivenciadas pelos alunos e

professores e as relações desta com a proposta pedagógica de um Curso de Enfermagem em uma IES privada no interior de São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram alunos e professores do 2ª e 4ª anos do Curso de Enfermagem. Como instrumento de coleta de dados utilizaram-se: questionário e entrevista semiestruturada para os alunos e reunião formal, como denomina a pesquisadora, para os professores. Tratou-se de um trabalho de natureza qualitativa que caminhou em duas vertentes: uma de natureza pedagógica, na busca de conhecer a distância entre o discurso e a prática, tendo como eixo o projeto pedagógico, e outra de natureza política para desvelar a realidade e redimensionar a prática avaliativa desejada e implícita no projeto do curso.

Nas vozes dos estudantes, um grupo significativo afirmou haver um predomínio do autoritarismo do professor em relação à avaliação, que a utiliza muitas vezes como arma, reforçando assim a cultura do medo, direta ou indiretamente, ao passo que fazem uso dos erros para justificar a nota. Para eles, o dia da prova é visto como um momento de tensão, que acaba interferindo no rendimento, mas ressaltam a importância da nota, fazendo uso, em certas ocasiões, de estratégias para garanti-la satisfatoriamente. Sugerem a superação do caráter de medida que acompanha a avaliação, dada sua natureza como processo.

Enfim, ao realizar este trabalho, existe ciência que semelhanças haverão com outros estudos, tais como os trabalhos de Mendes (2006), Pereira (2006), Vieira (2006), Souza (2005), Batista (2003), Camargo (1997) e Sordi (1993), que investigaram a avaliação da aprendizagem no Ensino Superior, principalmente nos Cursos de Pedagogia e outras licenciaturas em diferentes momentos. Nota-se que esse tema vem ganhando contornos dentro de uma linha crítica numa abordagem qualitativa. Nesse sentido, esses estudos reforçaram as intenções desta pesquisa, pois aproximam, em termos de abordagem e aspectos metodológicos, o que muito auxiliou nesta caminhada. Há convicção da importância destes estudos nos seus respectivos contextos e que muito estimularam desenvolver esta pesquisa no âmbito de uma universidade estadual com suas especificidades e diferenças.

Nos dias atuais, como viu-se na discussão anterior, em meio às rápidas transformações da sociedade, a avaliação ganha novos contornos, político e educacional. Mesmo assim, continua sendo um desafio para muitos professores e alunos que se vêem envolvidos na sua realização e interpretação dentro do contexto escolar. Num curso de formação de professores, todos os aspectos desenvolvidos ao longo do mesmo influenciam o processo formativo do aluno e futuro professor. Estes vão desde a seleção dos conteúdos, discussões, realização de trabalhos, provas, até as interpretações, observações e comunicação dos resultados pelos professores. A prática avaliativa está implícita em todos os momentos da prática educativa dos sujeitos.

Mesmo que professores e alunos estejam ligados diretamente a essa ação, poucos param para refletir, analisar, estudar e preparar-se para enfrentar os problemas que advêm no processo de aprendizagem. Na academia, nota-se que pouco se valoriza a dimensão pedagógica, voltando-se mais para a pesquisa e esta, com ênfase ainda limitada, para o campo da formação pedagógica de seus docentes. No Departamento de Educação, no qual se desenvolveu esta pesquisa, é nítida a observação destes aspectos, isto é, ainda é pouca a valorização, entre os docentes, dos elementos didáticos constitutivos da prática educativa. A avaliação como um desses principais elementos não é compreendida, na maioria das vezes, como uma área de educação formativa e diagnóstica capaz de contribuir com a formação e o repensar da prática docente. Torna-se ainda mais grave esta desvalorização em algumas áreas específicas das ciências humanas, ciências exatas, biológicas e outras.

Diante desse quadro, buscaram-se traçar os objetivos que mais atendessem à compreensão do problema de pesquisa, na tentativa de delimitar os propósitos em torno do objeto que se pretendeu estudar e de tentar construir uma contribuição significativa para o campo da avaliação da aprendizagem, nas suas dimensões fulcrais de análise política e pedagógica.

## **1.2 Objetivo Geral**

No período de 2008 a 2010, objetivou-se investigar por meio da escuta, silêncio e vozes dos alunos, o desenvolvimento da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia (PPCP), focalizando a avaliação da aprendizagem na teoria e na prática. Assim, buscou-se conhecer os espaços de participação político-democrático dos sujeitos na sala de aula e em outros lugares sociais de formação, bem como ouvir tais sujeitos sobre as práticas pedagógicas da avaliação da aprendizagem ocorridas e vivenciadas durante o curso.

### **1.3 Objetivos específicos**

- Caracterizar o perfil dos alunos do Curso de Pedagogia e suas implicações nas formas de participação nas práticas políticas, desenvolvidas nas diferentes atividades, a partir do quanto e como eles usam a voz, exercitam a escuta e o silêncio.
- Levantar as concepções de avaliação e práticas pedagógicas vivenciadas pelos alunos no desenvolvimento do currículo do Curso de Pedagogia.

### **1.4 Proposta Curricular: processo educativo e obstáculos aos percursos de avaliação adotados no curso**

O problema de pesquisa é a motivação central que move o pesquisador ao desejo de explicar determinado fenômeno, desenhado, neste caso, no contexto da escola e problematizado como objeto de investigação. Muitos são os objetos a serem explicados no bojo dos processos educativos, tanto que, nos últimos vinte anos, tem-se dado saltos significativos na tecitura de redes sólidas com dados da pesquisa acadêmica educacional, ganhando novos significados face à dinâmica do conhecimento no contexto sociopolítico e econômico. Assim, o objetivo neste tópico é apresentar algumas inquietações que culminaram neste estudo e, ao mesmo tempo, discutir e situar teoricamente o currículo, com foco nos princípios da interdisciplinaridade e pesquisa enquanto duas categorias fundamentais apresentadas no PPCP.

Para Freire (1996), o conhecimento não é algo acabado, mas é uma construção que se faz e se refaz constantemente. Assim sendo, o pesquisador estará sempre em busca de novas respostas e indagações no desenvolvimento do seu trabalho. Então, com muitas indagações saiu-se em busca de elementos que pudessem ajudar a compreender as inquietações desta pesquisa num cenário particular, a UNEB, Departamento de Educação de Guanambi. O referido espaço social ainda é virgem de estudos e pesquisas científicas, principalmente, acerca das relações estabelecidas entre o P.P.C.P do Curso, a prática educativa e as formas de realizar a avaliação de um Curso de Pedagogia, localizado na região da Serra Geral, no Sudoeste da Bahia. Mesmo considerando tantos outros estudos, tais como Pereira (2006), Vieira (2006), Mendes (2006), Souza (2005), Batista (2003), Camargo (1997), que foram realizados nos país sobre o tema avaliação, o contexto específico do curso de Pedagogia da UNEB, Campus XII, o faz ímpar e apropriado ao tratamento especial de uma investigação dentro do currículo como possibilidades de usar cada vez melhor seus componentes na prática educativa.

Selecionou-se o problema “Vozes, escuta e silêncio sobre processos de avaliação”, situado pelos alunos do referido curso, porque, nesses anos que estudo e exerço o cargo de professor, sinto que é improrrogável deixar de ouvir tais alunos sobre estas questões: **Quem avalia? Como se avalia? Quais são os espaços de avaliação? Quem obtém sucesso na avaliação? Como o *feedback* da avaliação pelo professor contribui com a formação do aluno?**

Dentro das relações pessoais e profissionais mantidas no espaço escolar, estava sempre a observar o trato político-pedagógico dado ao ato de avaliar, pois a percepção da maioria dos docentes em relação ao assunto avaliação da aprendizagem era extremamente tradicional burocrático e não funcionava como um mecanismo em favor da aprendizagem como defendem Vasconcelos (2000), Luckesi (1998), Hoffmann (1991).

Era comum chegar à classe e ver os alunos cabisbaixos, tristes, nervosos e insatisfeitos com os resultados das notas dadas às suas provas e trabalhos. Não se via sentido formativo ou diagnóstico à aprendizagem. Os conteúdos elencados nos planos das disciplinas eram trabalhados sem preocupação com o aprendizado ou não do conteúdo.

Assim, decidiu-se problematizar e investigar o processo de avaliação da aprendizagem no curso de Pedagogia. Porém, ao iniciar o trabalho de coleta de dados, em agosto de 2009, foram surgindo, no decorrer das entrevistas, outros elementos não previstos inicialmente. Estes voltados para a avaliação de alguns aspectos do currículo. Assim, procurou-se não limitar o foco do estudo, mas ampliá-lo, acrescentando algumas categorias ligadas diretamente ao desenvolvimento do currículo, sem perder o cerne inicial do trabalho que era a análise da avaliação da aprendizagem.

Segundo Sacristán,

as teorias e modelos de avaliação curricular – que é outra das correntes que influem metodologicamente por analogia nas proposições de avaliação de alunos – induzem também à proposta da ampliação do que se considera objeto de avaliação, para conhecer melhor a explicação dos complexos resultados que se deduzem de qualquer proposta curricular quando de qualquer ação educativa concreta (SACRISTÁN, 2000, p.325).

Nessa perspectiva, a investigação alicerçou-se na idéia desse autor para aprofundar ainda mais a análise das dimensões que envolvem a Proposta Curricular do Curso de Pedagogia,

incluindo novos achados que foram surgindo nas vozes dos alunos, na tentativa de compreender as faces da dinâmica avaliativa do curso.

Sacristán (2000) diz ainda que precisam-se observar as limitações objetivas existentes na estrutura de trabalho do professor e as possibilidades de processar as informações levantadas que devem ser consideradas para que o professor cumpra as exigências moderadas ou complexas de avaliação.

Nem sempre o professor dá conta de abarcar todas as formas de avaliação, nem de processar as inúmeras informações que surgem na labuta diária com os alunos, que lhe são exigidas dentro da complexidade de sua prática pedagógica. Além disso, avaliar alguns aspectos do currículo requer conhecimento do ato de avaliar, condições, vontade política e abertura do professor e da instituição para ir de encontro aos percalços que está imerso, tendo na escuta, silêncio e vozes dos alunos referências para avaliar a sua prática profissional e o curso, com base nas orientações do currículo.

Buscou-se, assim, estabelecer uma relação de respeito com os sujeitos e o objeto investigado sem perder de vista a vigilância do rigor metodológico do *corpus* que se propôs estudar no curso de Pedagogia. *Corpus*, que estudiosos e pesquisadores problematizaram sob o crivo da academia, serviram de base para dar suporte ao problematizar crítico neste trabalho.

Na academia, vemos que não se valoriza muito *a dimensão pedagógica e os próprios docentes desenvolvem atitude de dedicação à pesquisa, adotando a postura de que uma sólida bagagem na área específica do conhecimento é garantia necessária e suficiente para a atuação docente* (BARREIRO, 1996, p.4). Nessa perspectiva, a mesma não é vista como importante na formação de professores, principalmente aqueles que se dedicam ao Ensino Superior. Agrava-se ainda mais em algumas áreas específicas das ciências humanas e em outros campos do conhecimento e não isenta a Pedagogia desses reflexos.

Entender as várias faces da avaliação requer, portanto, certa compreensão da teoria subjacente na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, dada a gama de influências políticas, econômicas e sociais que estão por trás da formulação de um currículo.

Para Sacristán (2000), o currículo é uma prática que estabelece o diálogo entre agentes sociais, técnicos, alunos e os professores que o modelam a partir de sua teorização. O autor aponta, assim, as condições para sua realização na prática educativa das instituições, em meio

ao complexo jogo de interesses da sociedade e aos valores dominantes presentes nos processos educativos.

Assim, o currículo traduz-se numa gama de atividades e ganha sentidos concretos por meio delas, uma vez que essas atividades multicontextualizadas estão sobrepostas em contextos aninhados, o que os tornam imbricados entre si, produto das tradições, valores e crenças assentadas e democraticamente aceitas pelos sujeitos do processo educativo (SACRISTÁN, 2000).

Nessa ótica, as mudanças curriculares estão condicionadas aos interesses políticos traduzidos como interesses da sociedade. *De alguma forma, o currículo reflete o conflito entre interesses dentro de uma sociedade e os valores dominantes que regem os processos educativos* (SACRISTÁN, 2000, p.17), daí, muitas vezes, a dificuldade em utilizar a teoria na prática no campo de luta dos diversos projetos de sociedade em prol do perfil de aluno que se deseja formar.

O ensino, que tem por base a interdisciplinaridade, tem grande poder estruturador em virtude de seus conceitos, contextos teóricos e procedimentos *enfrentados pelos alunos encontram-se organizados em torno de unidades mais globais, de estruturas conceituais e metodológicas compartilhadas por várias disciplinas* (SANTOMÉ, 1998, p.73).

Na compreensão desse autor, os alunos inseridos numa educação *interdisciplinar estão mais capacitados para enfrentar problemas que transcendem os limites de uma disciplina concreta e para detectar, analisar e solucionar problemas novos* (SANTOMÉ, 1998, p.73-4). Argumenta ainda que a motivação para aprender é maior, visto que qualquer problema que preocupar ou interessar os alunos poderá ser transformado em objeto de estudo. Assim, o teor investigativo será aguçado para que se possa problematizar, investigar e construir novos conhecimentos. Nesta proposta, a pesquisa e a interdisciplinaridade aparecem imbricadas.

*Num projeto interdisciplinar, comumente, encontramos-nos com múltiplas barreiras: de ordem material, pessoal, institucional e gnoseológica. Entretanto, tais barreiras poderão ser transpostas pelo desejo de criar, de inovar, de ir além* (FAZENDA, 1999, p.18). O desejo, a disposição e o envolvimento dos professores é ponto crucial na materialização da proposta interdisciplinar e requer diálogo e interação dos sujeitos. *O que caracteriza a atitude*

*interdisciplinar é a ousadia da busca, da pesquisa: é a transformação da insegurança num exercício do pensar, num construir* (FAZENDA, 1999, p.18).

A pesquisa aparece acompanhando a prática interdisciplinar, imprescindível ao desenvolvimento do espírito científico para possibilitar leituras mais consistentes na construção de relações sociais, embasadas em pressupostos teóricos. Afirma-se que, em muitas instituições universitárias, a transposição de um currículo disciplinar para um interdisciplinar não é fácil, visto que a tradição paradigmática cartesiana e positivista em que estivemos e estamos imersos durante nossa formação impedem mudanças pontuais e rápidas de transição paradigmática. Nesse sentido, o processo de acompanhamento do desenrolar da proposta pedagógica é muito importante como eixo regulador das ações dos sujeitos. A avaliação da proposta curricular, da aprendizagem dos alunos e da prática do professor deve estar em sintonia e de acordo com as proposições da proposta interdisciplinar. Assim sendo, as vozes dos sujeitos são imprescindíveis na avaliação e materialização da proposta curricular, como prática avaliativa numa linha formativa, diagnóstica e emancipatória.

No tópico seguinte, pretende-se problematizar a avaliação da aprendizagem, enquanto foco central deste estudo e seus pressupostos como componente político-pedagógico imprescindível no acompanhamento e avaliação da prática pedagógica e dos demais elementos do currículo.

### **1.5 Avaliação formativa, diagnóstica e emancipatória: caminhos (im)possíveis numa prática educativa democrática**

Sem desconsiderar as inúmeras experiências positivas em termos de avaliação da aprendizagem que temos pelo país, ainda enfrentamos dificuldades no Ensino Superior, quanto ao conhecimento do professor sobre os principais instrumentos avaliativos, a melhor forma de utilizá-los e suas implicações no desenvolvimento da aprendizagem. Esse conhecimento, muitas vezes, está preso, na ótica do senso comum pedagógico, ao uso da avaliação como mecanismo de pressão, para fazer o aluno estudar e de disciplinamento/premiação em classe por meio de notas no comportamento, assiduidade, participação e conceitos necessários para serem promovidos à próxima etapa dos estudos (LUCKESI, 1998). A avaliação, nesse sentido, perde sua função de acompanhamento da aprendizagem dos futuros professores para influenciar negativamente na sua formação

profissional, uma vez que, silenciosamente tendem a reproduzir tais práticas em seus estágios e na profissão docente.

Objetiva-se, neste tópico, discutir e problematizar a avaliação da aprendizagem, enquanto *locus* central deste estudo, valendo-se do conhecimento, compreensão e experiências de pesquisa que alguns estudiosos da área, no Brasil e exterior, trazem em seus trabalhos.

Ao longo da experiência com pesquisa e com ensino, na universidade pública, deparou-se com inúmeras situações de insatisfação dos alunos em relação aos seus resultados em provas, testes, trabalhos, seminários, etc. Notava-se que tal insatisfação era fruto de uma relação vertical e os alunos tinham receios em levantar suas vozes para reclamar seus direitos. A escuta e o silêncio dominavam o cenário da classe, diante da chegada do professor. Poucas vozes se pronunciavam diante do silêncio que pairava no ar da classe. Via-se, claramente, uma insatisfação geral dos envolvidos no processo acerca da necessidade de mudanças na prática avaliativa (LUCKESI, 1998; VASCONCELLOS, 2000).

Segundo Vasconcellos, *o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, inculcação ideológica e de discriminação social* (2000, p.26). Para ele, o problema da avaliação atravessa duas abordagens: de ordem macroestrutural, relacionado ao sistema social e outra microestrutural, relacionada aos agentes, ou seja, à comunidade escolar. Mas, essas duas abordagens estão imbricadas e os professores muitas vezes não percebem o significado de *ser “coisa do sistema” e seu envolvimento com esta realidade* (VASCONCELLOS, 2000, p.27). O autor argumenta ainda que o professor não percebendo *a real dimensão do problema, sua procura é de técnicas mais apropriadas, para que, tanto ele como seus alunos, possam se sentir melhor em relação à avaliação* (VASCONCELLOS, 2000, p.27).

Nessa linha, o caráter político da avaliação é traduzida na possibilidade de reprovação do aluno, pois *objetivamente no sistema educacional, a avaliação é hoje o instrumento de controle oficial, o “selo” do sistema, o respaldo legal para a reprovação/aprovação, para o certificado, para o diploma, para a matrícula, etc.* (VASCONCELLOS, 2000, p.27).

Essa passagem nos remete às vozes de muitos alunos que traduzem sua trajetória na universidade com o simples objetivo de tirar notas suficientes para passar ao próximo semestre/período e chegar ao final do curso com o diploma. Embora, no Projeto do Curso de

Pedagogia da UNEB-Campus XII a avaliação tenha um sentido reconstrutivo, formativo, diagnóstico e emancipatório, na prática os alunos não sentem e percebem esses reflexos ao longo de sua formação.

Para Vasconcellos (2000), é complexo o problema da avaliação, visto que há uma dupla ocultação ao confundir consequência com causa. Primeiro, diz que é um problema técnico, quando na verdade é político. Segundo, é causa de problemas pedagógicos, quando na verdade é consequência de inadequações metodológicas em classe. O problema da avaliação, que muitas vezes é discutido e apresentado sem os demais elementos pedagógicos, na compreensão de Vasconcellos (2000), sofre uma mútua influência entre a forma como a aula é ministrada e o ato de avaliar, pois *o principal problema da educação escolar, enquanto enfoque microestrutural, se encontra muito mais na metodologia de trabalho que na avaliação* (VASCONCELLOS, 2000, p.41).

A questão metodológica aparece como um problema que merece atenção dos agentes escolares. A ligação entre metodologia e avaliação traz para o campo do planejamento pedagógico uma questão a ser repensada na ótica dos problemas microestruturais. A sintonia entre objetivos, metodologia e avaliação, três elementos básicos do planejamento, ao lado da concepção política do professor, é central ao desenvolvimento de uma boa aula. Sem esses elementos, aliados ao envolvimento e participação dos sujeitos, a aula perde qualidade ao ficar centrada somente na voz do professor.

Para Hoffmann (2000), a dicotomia entre educação e avaliação é um dos equívocos que se comete na prática avaliativa, pois *os educadores percebem a ação de educar e a ação de avaliar como dois momentos distintos e não relacionados. E exercem essas ações, de forma diferenciada* (HOFFMANN, 2000, p.15). Assim, a postura em classe, ao ministrar a aula, difere da postura no momento de avaliar, ou seja, o diálogo no primeiro momento, muitas vezes, cede lugar ao antidiálogo ou silenciamento no segundo. Perde-se a oportunidade de caminharem num processo dialógico onde aluno e professor desenvolvem a aprendizagem no próprio ato de avaliar os objetivos e metodologia e ao comunicar os resultados dessa avaliação aos alunos. Avaliar a caminhada é avaliar a prática de ambos os sujeitos, de forma aberta e democrática por meio do diálogo.

A avaliação do trabalho desenvolvido pelo professor durante o semestre/período torna-se um momento de repensar a prática do “estar sendo” para um fazer diferente. Mas nem sempre

essa ação de avaliar a metodologia de trabalho e o desenvolvimento dos conteúdos é realizada ouvindo as vozes dos sujeitos, que escutam e silenciam-se. O trabalho docente, em alguns casos, também não é avaliado pelas instâncias políticas e pedagógicas da instituição. Dentro de sua autonomia, percebe-se que os professores têm a liberdade de criar e desenvolver seu trabalho e, dentro de sua autonomia, alunos têm o direito de ser avaliados e também avaliarem as práticas a que estão expostos numa perspectiva formativa.

A avaliação formativa, na discussão de Perrenoud (1999), é um instrumento que ajuda no desenvolvimento da aprendizagem e, ao mesmo tempo, na sua regulação. Por outro lado, diz que *a avaliação tradicional, não satisfeita em criar fracassos empobrece as aprendizagens e induz, nos professores, didáticas conservadoras e, nos alunos, estratégias utilitaristas* (PERRENOUD, 1999, p.18).

Além do choque entre a avaliação formativa e a avaliação instalada de forma tradicional ou normativa, aparece na fala do autor a relação entre metodologia e avaliação para o desenvolvimento de uma pedagogia progressista e democrática. Na perspectiva tradicional, a prática educativa e avaliativa se mostra fechada e limitada em termos de ampliação do conhecimento e democratização do ensino.

Outra questão abordada por Perrenoud (1999) é sobre as políticas indecisas. Estas, na sua compreensão, não contribuem com uma avaliação formativa e uma pedagogia diferenciada, pois se deparam com numerosos obstáculos materiais e institucionais: *efetivo das turmas, sobrecarga dos programas e a concepção dos meios de ensino e das didáticas que quase não privilegiam a diferenciação* (PERRENOUD, 1999, p.16). Essa idéia, escrita no contexto europeu, ajuda a explicar nossos problemas educacionais, que não são locais, mas globais. No curso estudado, o número de alunos por turma aumentou de 40 para 50 na entrada anual, por meio do vestibular, o que, de certa forma, contribuiu para o aumento da sobrecarga de trabalho dos professores. Em termos didáticos e curriculares, a recém reforma realizada abriu espaço para o trabalho coletivo interdisciplinar, orientado por eixos temáticos a serem desenvolvidos por meio do ensino e da pesquisa de forma a superar a pouca diferenciação no trato dos meios e das didáticas na sala de aula, como nos diz Perrenoud (1999).

Não podemos negar que essa diferenciação ligada à prática educativa tem influência no seu desenvolvimento, concepção e prática de avaliação dos sujeitos. Mas, para o desenvolvimento de uma avaliação formativa, diagnóstica, democrática e emancipatória não basta a idéia, é

preciso ter capacidade para construir meios para observar, interpretar e intervir no processo a partir dos objetivos, meios e fins que se buscam, pois o objetivo da avaliação no contexto do ensino é contribuir para construção dos saberes dos alunos. Assim, conforme Hadji: *Uma avaliação formativa deve ser flexível. Para que ela seja formativa é preciso flexibilizar e diversificar os vários instrumentos utilizados. Se o professor não mudar suas práticas sua avaliação tem poucas chances de ser formativa* (HADJI, 2001, p.21). A utilização de instrumentos avaliativos diversos favorece o desenvolvimento da classe e procura alcançar a heterogeneidade de sujeitos que a compõem, com repertórios de saberes diferentes. Assim, o trabalho em grupo, provas, seminários, relatórios, discussões e outros favorecem a maior valorização dos saberes dos alunos e envolvem um maior número deles em torno do desenvolvimento da aprendizagem, o que os motiva a ecoarem suas vozes. Nessas vozes, muitas vezes, os alunos reclamam e sentem-se insatisfeitos com a pouca ou excessiva valorização dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

Em termos quantitativos, a idéia da avaliação relacionada a atribuir números está enraizada na cabeça dos professores e alunos. Sua transposição está na melhoria dos instrumentos associada à subjetividade dos sujeitos, tanto na formação contínua do professor ou quanto numa sólida formação inicial do aluno, capaz de garantir o exercício de uma prática democrática e justa. Outro aspecto assinalado por Hadji (2001) refere-se aquilo que o professor espera do aluno. *Para o aluno, pode ser difícil distinguir os momentos de aprendizagem e os momentos de avaliação. Dessa forma, o erro é permitido no primeiro caso. Sancionado no segundo* (HADJI, 2001, p.36).

Nas correções dos trabalhos e provas, muitos professores sofrem a influência das condições sociais dos alunos, do seu desempenho na classe, com a tendência de sempre favorecer aqueles com maior nível sócioeconômico e cultural. O medo do erro também é um aspecto que inibe as aprendizagens, não só durante as avaliações, mas também durante as aulas. O medo de expressar-se, como um ato político de direito, nem sempre é exercido pelos alunos, fruto das influências autoritárias a que estamos submetidos no processo histórico. O rompimento desse “*status quo*” pressupõe um trabalho de motivação e envolvimento dos sujeitos, democraticamente, num interessar-se por ouvir e compreender o teor de suas vozes na mediação das aprendizagens.

Segundo Barlow, *o pedagogo é o homem dos meios: ele não é, ou não é apenas, um erudito (homem de saber teórico), mas um mediador que põe o aluno em contato com o saber e busca*

*os meios mais adequados para chegar a isso* (2006, p.134). Os meios mais uma vez aparecem como centrais ao processo educativo e avaliativo. A avaliação não é vista como um fim último, mas como um processo de acompanhamento dos meios. Nessa concepção de Barlow, o pedagogo é um mediador que utiliza das mais diversas técnicas metodológicas para que o aluno construa seu saber, oferecendo o suporte teórico e o acompanhamento com rigor. Por outro lado, o autor chama atenção, pois podemos nos surpreender com a forma como o professor trata o aluno em dificuldade e “bajula” seu colega, tido como mais brilhante. O professor como um terapeuta da aprendizagem, diz Barlow (2006), é aquele que deveria mostrar uma atenção redobrada pelos alunos menos dotados ou mais tímidos, pois o corpo fala e muitas vezes é mais sincero que as palavras pronunciadas. Assim, *o corpo do professor – seu olhar, suas mímicas, seus gestos, seu tom de voz... – quase sempre traduz sua avaliação antes de ele verbalizar seu julgamento, e os alunos aprendem rapidamente a traduzir essas mensagens corporais* (BARLOW, 2006, p.56).

Essa avaliação inicial, feita por meio da comunicação corporal, não deixa de ser um aspecto inibidor ou motivador das vozes dos sujeitos. Tanto professores como alunos deixam transparecer essas mensagens no cotidiano da classe, sem dar atenção para a profundidade desta questão na formação política do sujeito.

Por fim, tomou-se como referência nesta discussão alguns autores, tais como: Barlow (2006), Hadji (2001), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), Luckesi (1998), Hoffmann (1995), para ajudar a levantar e explicar a problemática em torno da avaliação da aprendizagem dentro da prática educativa. Nas suas vozes, reafirma-se, o papel seletivo, excludente, elitista e classificatório que acompanha a avaliação da aprendizagem no cenário educacional. Por outro lado, nas reflexões destes autores está implícito o papel primordial da avaliação no sentido de atuar como elemento de acompanhamento em todos os momentos do processo educativo, oferecendo subsídios para professores e alunos repensarem seus meios na busca dos fins almejados, de forma dialética, democrática, formativa e libertadora. Essas compreensões teóricas têm inflamado muitos discursos, principalmente considerando os diversos modismos educacionais que surgem no meio escolar, de tempos em tempos. Mas, na prática, a insegurança, a má formação, a desinformação, dentre outros fatores, impedem uma tomada de decisão satisfatória, crítica e coerente com os rumos propostos pelos autores citados.

Em relação aos cursos de formação de professores, os mesmos têm um importante papel na problematização e transformação dessa realidade, em meio a influências das políticas públicas educacionais realizadas, principalmente na segunda metade dos anos de 1990, que trouxeram para as instituições o desafio de formar um profissional que se adequasse às rápidas transformações e exigências do mercado de trabalho.

Nessa cena, os cursos de formação de professores buscaram redimensionar seus currículos para atender às perspectivas que se desenhavam em torno dos problemas e desafios posto à sociedade para atender a tais exigências no nível da Educação Básica. Assim, procederam-se definindo sua organização administrativa e reformulação de seus currículos no âmbito das licenciaturas, conforme a Lei 9394/96, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Esta em seu Inciso II, artigo 53, assegura a autonomia das Instituições de Ensino Superior em fixá-los, observadas as Diretrizes Curriculares gerais pertinentes. Em seguida, a Resolução do CNE/CP nº 1 de 18/02/2002<sup>6</sup>, a de nº 2 de 19/02/2002<sup>7</sup>, e a Resolução do CNE/CP nº 1, de 15/05/2006<sup>8</sup>, vêm orientar as instituições nesse processo para atender às transformações gestadas nos diversos setores do país, uma vez que a educação nessa metamorfose tem um papel primordial. Essas orientações foram incorporadas ao projeto de reformulação do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia.

Portanto, observa-se que o problema da avaliação da aprendizagem não é um problema isolado, mas inserido nas políticas educacionais macro e micro do país que chega até à instituição por meio das orientações de seus currículos, ficando o professor como responsável pela sua execução. O eixo que norteia o presente trabalho analisa se no processo de reformulação curricular existe a possibilidade de avançar, no sentido de garantir uma formação no campo da avaliação da aprendizagem como princípio educativo e constitutivo da formação integral do professor e, ao mesmo tempo, um quadro técnico de referência que permita compreender o processo pedagógico na sua totalidade e complexidade.

Dentro desse conjunto de políticas, normas, currículos e práticas avaliativas, alguns aspectos chamam a atenção e despertam o interesse em compreendê-los no âmbito do processo de inserção da formação discente na área do Curso de Pedagogia. Para tanto, essa discussão

---

<sup>6</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>7</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

<sup>8</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

procurou problematizar e oferecer um panorama teórico geral acerca da avaliação da aprendizagem para situar com maior clareza as questões de investigação no próximo tópico.

## **1.6 Questões da investigação**

Nos tópicos 1.4 e 1.5 teve-se o objetivo de problematizar e situar as categorias deste estudo dentro de um quadro teórico de referência que alicerça o problema desta pesquisa. Neste, serão apresentadas objetivamente as questões de investigação e problema de pesquisa que guiou a construção desta dissertação.

Em resumo, o problema de pesquisa deste estudo tem seu foco na forma como o conteúdo temático e a proposta de avaliação da aprendizagem, orientada pelo PPCP, vem sendo tratada e materializada no curso de Pedagogia da UNEB-Campus XII por meio das ações práticas dos professores. Não se limitou apenas a avaliar, por meio das opiniões dos alunos, a forma como são submetidos ao processo avaliativo, objetivou saber também como esse conteúdo básico à formação é proposto e tratado no Curso Superior em questão.

Ao se falar de avaliação e como esse elemento da prática pedagógica está posto, aspirou-se analisar, por meio das vozes dos alunos, como eles avaliam a aula e as relações que são estabelecidas entre professores e alunos na dinâmica das exposições, discussões, diálogo, atividades individuais e grupais, seminários e leituras que envolvem esse momento. Na discussão aqui realizada, a aula não foi tomada como elemento alheio às influências do meio social, mas como elemento interligado e imbricado que está na prática social. Tanto que a necessidade de levantar o perfil socioeconômico e cultural dos alunos foi sentida para melhor compreender o rol de conhecimentos e influências que trazem de suas experiências. O perfil dos alunos entrou neste trabalho como uma categoria analisada dentro de uma abordagem quantitativa interpretada a partir dos registros feitos por meio de figuras e tabelas.

A partir desses três elementos da problematização inicial, quais sejam: a avaliação da aprendizagem, a aula e o perfil dos alunos, outras duas categorias brotaram das vozes dos sujeitos, a interdisciplinaridade e a pesquisa. Estas novas categorias não foram excluídas por entender sua forte ligação com as categorias previstas inicialmente, uma vez que os elementos da prática educativa são indissociáveis, pois refletem e influenciam na materialização da proposta curricular. Assim, a interdisciplinaridade e a pesquisa, enquanto eixos centrais de desenvolvimento do currículo, apareceram com muita evidência nas vozes dos alunos como

um discurso e um desejo, longe de ser uma prática verdadeira. Nessa linha, a interdisciplinaridade e a pesquisa, associadas que estão ao conjunto do fazer pedagógico, também foram integradas às demais categorias como questões de investigação.

Assim, o problema de estudo, ao longo dessa trajetória, situou-se dentro de três questões básicas que orientaram o desenvolvimento desta pesquisa, quais sejam:

- a) Até que ponto as vozes, escuta, silêncio e concepções dos alunos acionam mudanças na prática educativa e avaliativa do curso de Pedagogia?
- b) A interdisciplinaridade, a pesquisa e a avaliação da aprendizagem, constantes na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, acontecem na prática das Disciplinas<sup>9</sup> Curriculares?
- c) Como os alunos analisam e interpretam a aula, a pesquisa, a interdisciplinaridade e a avaliação da aprendizagem na prática educativa do Curso de Pedagogia?

Portanto, o problema desta pesquisa e seus elementos constitutivos (o perfil do aluno, a avaliação da aprendizagem, a aula, a interdisciplinaridade e a pesquisa) aparecem envolvidos no manto político e pedagógico da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Problema que não pode ser compreendido sem a análise das relações e influências teóricas do meio social e do currículo no seu conjunto e na consolidação de suas ações práticas, orientadas pelas políticas educacionais macro e micro, leis e normas que estão postas.

A partir destas questões, foram traçados os caminhos metodológicos que guiaram a pesquisa.

## **1.7 Caminhos Metodológicos**

A construção ética e política da avaliação da aprendizagem acontece nas relações que os indivíduos mantêm entre si, num processo dinâmico de mediação permanente com o próprio trabalho e as interações sociais. No campo acadêmico, professores e alunos discutem, analisam e pesquisam a avaliação da aprendizagem e o conhecimento dela gerado atrelado a um método específico de investigação científica, inquietos para irem além dos achados em meio às novas indagações e motivações que vão surgindo no processo investigativo, carentes de explicações. Em meio a essas relações na dinâmica do processo pedagógico, é preciso ter

---

<sup>9</sup> É importante destacar que na Proposta Curricular do Curso de Pedagogia investigado o termo Disciplina, como é conhecido universalmente, aparece denominado de Componente Curricular. Porém, neste trabalho, utiliza-se o termo “Disciplina” em substituição ao termo Componente Curricular constante na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. A decisão de usar a expressão “Disciplina”, ao invés de Componente Curricular, pautou-se na compreensão universal que existe em torno do termo disciplina escolar.

caminhos seguros que guiem com rigor a busca dos objetivos científicos traçados. Por isso, ao longo desta discussão, tem-se como meta apresentar os caminhos metodológicos que foram percorridos nesta investigação, desde os primeiros olhares até suas conclusões.

No caso deste estudo, as motivações pessoais e profissionais que o instigaram foram sendo construídas por meio dos diversos olhares, que permearam o meu próprio amadurecimento, desde a formação inicial até a inserção discente no Mestrado em Educação.

A escolha deste tema não brotou de uma vaidade pessoal ou profissional, mas de longos anos de observação e inquietação na condição de estudante, do então ensino de primeiro, segundo e terceiro grau, e na labuta profissional que se iniciou nesses níveis, respectivamente em 1998 e 2001. Durante a realização deste estudo, afastado em licença, porém vinculado ao corpo docente do *lócus* desta pesquisa, sempre estive consciente dessa relação ambígua, analisada por alguns autores (BOGDAN & BIKLEN, 1994), mas senti-me confortável no papel de pesquisador, pois soube discernir entre personalidade pessoal, profissional e de investigador.

A especificidade do objeto estudado encaminhou a investigação para a modalidade estudo de caso. Tratou-se de um caso particular de um curso de Pedagogia de uma instituição pública estadual baiana. A escolha por um estudo de caso é traduzida por Ludke & André, quando definem que:

o estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, como o de uma professora competente de uma escola pública, ou complexo e abstrato, como o das classes de alfabetização (AC) ou do ensino noturno. O caso é sempre bem delimitado devendo ter seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular. (...) O interesse, portanto, incide naquilo que ele tem de único, de particular, mesmo que posteriormente venham a ficar evidentes certas semelhanças com outros casos ou situações (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.17).

Assim, optou-se pela modalidade estudo de caso por compreender que a interpretação deste fenômeno, dentro de um contexto particular, revela-se muito mais significativo, pois *um princípio básico desse tipo de estudo é que, para uma apreensão mais completa do objeto, é preciso levar em conta o contexto em que ele se situa* (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.18-19).

A opção por essa modalidade de estudo permitiu fundamentá-lo numa perspectiva qualitativa e quantitativa.

A escolha de uma abordagem qualitativa se deu em virtude do fundamento de que o conhecimento não é um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa. O investigador/observador é parte integrante do processo de conhecimento, tendo a responsabilidade de interpretar as informações, dando-lhes um significado. O objeto de estudo não é um dado inerte e neutro, mas estão possuídos de significados, motivos, aspirações, atitudes e valores resultantes das ações e relações sociais construídas numa dada realidade (CHIZZOTTI, 2001; RICHARDSON, *et.al*, 1999; MINAYO, 1993;).

*A investigação qualitativa é descritiva. Os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números. Os resultados escritos da investigação contêm citações feitas com base nos dados para ilustrar e substanciar a apresentação,* dizem Bogdan & Biklen (1994, p.48). Para eles, os pesquisadores qualitativos, na busca do conhecimento, não reduzem as narrativas dos sujeitos e outros dados a símbolos, mas tentam aproveitar a riqueza dos dados com respeito à forma que foram registrados (BOGDAN & BIKLEN, 1994).

Ao lado dessa concepção acerca dos dados qualitativos, adotou-se também a abordagem quantitativa, utilizando levantamentos estatísticos, por meio de um questionário, visando conhecer o contexto socioeconômico e cultural dos sujeitos, bem como definir elementos claros para escolha da amostra. Nesse sentido, Bogdan & Biklen argumentam que *em certas alturas o investigador qualitativo acha útil gerar os seus próprios dados numéricos* (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.194), e isso foi o que aconteceu previamente neste estudo. Não bastava compreender o contexto do curso onde a prática avaliativa ocorria, mas também ter um olhar para os vieses do modo de vida dos sujeitos e a gama de influências que trazem do seu contexto externo para o processo formativo na universidade.

Os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais em investigação qualitativa. Podem sugerir tendências num local se, por exemplo, o número de estudantes que é coberto tem aumentado ou diminuído. Podem também fornecer informação descritiva (idade, raça, sexo, estatuto socioeconômico) acerca da população servida por um programa educacional em particular. Estes tipos de dados podem abrir novos caminhos a explorar e questões a responder. Os dados quantitativos são muitas vezes incluídos na escrita qualitativa sob a forma de estatística descritiva (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.194).

Nessa citação acima, os autores abordam o uso dos dados quantitativos numa pesquisa qualitativa e chamam atenção para o seu uso de forma descritiva, podendo aparecer novos elementos para explorar e desvendar.

A partir dessa compreensão teórica, partiu-se para o campo para a realização do levantamento dos dados empíricos. A princípio foi mantido contato telefônico com a Coordenadora do Curso de Pedagogia para comunicá-la sobre o período de coleta de dados, uma vez que já havia a autorização anterior para o desenvolvimento do trabalho na instituição e turmas. Em seguida, manteve-se contato com os sujeitos para agendar o horário de aplicação do questionário socioeconômico e cultural nas duas turmas, turno matutino e noturno do 7º período do Curso de Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos. O questionário almejava levantar o perfil do aluno e selecionar a amostra dos entrevistados.

A turma do turno matutino era composta de 39 alunas, sendo que 34 (87,18%) responderam ao questionário. A turma do noturno era composta de 48 alunos e alunas, sendo que, 43 (89,58%) responderam ao questionário.

**TABELA 1 - Dados informativos sobre os sujeitos e a seleção da amostra.**

Turmas	Alunos sexo e partic.		Alunos por sexo/turma	Responderam o questionário	Concordaram em participar da entrevista	Total da amostra por sexo	
	Masc.	Fem.				Masc.	Fem.
Turma matutino	-	39		34	18	-	10
Turma noturno	07	41		43	26	02	08
Total	07	80		77	44	02	18

Fonte: Pesquisa de campo/setembro de 2009.

Após aplicação do questionário, tabulou os dados (TABELA 1) que seriam considerados nesse primeiro momento para seleção dos sujeitos. Dentre as alunas do matutino, 18 (52,9%) concordaram em participar da entrevista, caso fosse escolhida, e, no turno noturno, essa concordância foi de 26 (60,5%) sujeitos.

Tendo em vista os objetivos e hipóteses do estudo, procuravam-se considerar as categorias sexo, idade, profissão, renda e experiência em movimentos sociais para escolher os sujeitos da pesquisa de forma que houvesse um equilíbrio entre si. A partir desses dados, levou-se em consideração a proporcionalidade dessas categorias para equilíbrio na seleção dos 20 alunos, sujeitos da amostra, sendo 18 (90%) do sexo feminino e 2 (10%) do sexo masculino. Destes, 6

(30%) tinha idade entre 20 e 24 anos, 6 (30%) entre 25 e 29 anos, 4 (20%) entre 30 e 34 anos, 1 (5%) entre 35 e 39 anos, e 2 (10%) com idade acima de 40 anos, conforme demonstra a tabela (2).

No tocante à profissão, foram considerados aqueles sujeitos que atuavam na área de educação, em outras áreas e aqueles que não exerciam nenhuma atividade profissional remunerada no momento. Assim, 8 (40%) estudantes estavam ligados à área de educação, 9 (45%) profissionais de outras áreas e 3 (15%) não exerciam nenhuma atividade remunerada. Nessa linha, 10 (50%) tinham renda familiar de no máximo 2 salários mínimos e 10 (50%) com rendimento entre 3 e 5 salários mínimos. Em relação à experiência, ou não, em movimentos sociais, 50 (64,94%) estudantes não haviam tido envolvimento com algum movimento social e 27 (35,06%) já tinham tido alguma experiência com movimento social no seu percurso histórico. Então, dentro desta proporcionalidade, escolheram-se 12 (65%) sujeitos sem experiência e 8 (35%) com alguma experiência em movimento social.

**TABELA 2 - Dados sobre critérios de seleção da amostra**

<b>Idade</b>	<b>Sexo</b>	<b>Profissão</b>	<b>Experiência em movimentos sociais</b>	<b>Renda</b>
Entre 20 e 24	F	Monitora	Não	Até 2 m
	F	Professora	Sim	Até 2 m
	M	Comércio	Não	3 a 5 m
	F	Não trabalha	Não	Até 2 m
	F	Coord.pedagógica	Sim	3 a 5 m
	F	Não trabalha	Sim	Até 2 m
	F	Professora	Não	Até 2 m
	F	Não trabalha	Não	Até 2 m
Entre 25 e 29	M	Administrativo	Sim	3 a 5 m
	F	Professora	Não	Até 2 m
	F	Monitora	Não	Até 2 m
	F	Monitora	Não	3 a 5 m
	F	Professora	Não	3 a 5 m
Entre 30 e 34	F	Serviços gerais	Sim	Até 2 m
	F	Professora	Não	3 a 5 m
	F	Professora	Sim	3 a 5 m
	F	Lavradora	Sim	3 a 5 m
Entre 35 e 39	F	Comércio	Não	3 a 5 m
Acima de 40 anos	F	Comércio	Não	3 a 5 m
	F	Educ.não-formal	Sim	Até 2 m

Fontes: Pesquisa de campo/setembro de 2009

Além do uso do questionário socioeconômico e cultural, utilizou-se também a análise documental e entrevista semiestruturada como instrumentos de coleta de dados (LAVILLE & DIONE, 1999; BOGDAN & BIKLEN, 1994; GIL, 1991; LUDKE & ANDRÉ, 1986;).

A análise documental permitiu compreender como o Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia trata teoricamente o currículo e a avaliação da aprendizagem que orienta a formação. Isto permitiu estabelecer um paralelo com a prática presente nas vozes dos alunos. Além disso, essa técnica permitiu complementar outras informações levantadas pelas demais e desvelar achados novos do problema estudado (LUDKE & ANDRÉ, 1986).

O instrumento de coleta de dados principal foi a entrevista semiestruturada e gravada. Para sua realização manteve-se contato telefônico com os sujeitos no sentido de resguardar sua identidade em relação à turma. Assim, levaram-se em consideração suas preferências sobre o local da entrevista, deixando à sua disposição a escolha do dia, local e horário que melhor conviesse. Por opção dos sujeitos, 17 entrevistas aconteceram no espaço da universidade, duas em suas residências e uma numa escola pública onde a aluna encontrava-se em período de observação de Estágio Supervisionado, sem prejuízo de sua ação.

Como salienta Ludke & André (1986), toda entrevista requer uma série de exigências, cuidados e grande respeito pelo entrevistado. *Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso* (LUDKE & ANDRÉ, 1986, p.35).

Assim, dentro desse respeito necessário do entrevistador com o entrevistado, não houve problemas no desenvolvimento das entrevistas, uma vez que, a partir do momento que surgiram elementos não previstos inicialmente, foram refeitas algumas questões para obter mais detalhes dos entrevistados subsequentes sobre outras categorias que foram enunciadas nas vozes dos primeiros sujeitos, sem perder de vista o cerne do trabalho, porém enriquecendo-o.

Concorda-se com Ludke & André (1986), quando dizem que *a entrevista semi-estruturada, que segue um esquema básico, quando não aplicado rigidamente, permite que o entrevistador faça as necessárias adaptações*. Essa flexibilidade, que permitiu inserir outros elementos imprescindíveis à compreensão do fenômeno, é característica da entrevista semiestruturada, pois nas palavras de Bogdan & Biklen (1994, p.135) *mesmo quando se utiliza um guia, as*

*entrevistas qualitativas oferecem ao entrevistador uma amplitude de temas considerável, que lhe permite levantar uma série de tópicos e oferecem ao sujeito a oportunidade de moldar o seu conteúdo.*

Antes de encerrar as entrevistas, em meados do mês de setembro de 2009, já se iniciou nos intervalos, entre uma e outra, a fase de transcrição das mesmas. Isso por entender que se tratava de uma operação difícil e trabalhosa que consumiria muitos dias e horas de trabalho (Ludke & André, 1986; Bogdan & Birklen, 1994). No final do mês de outubro, foi entregue às mãos de cada sujeito uma cópia da transcrição de sua respectiva entrevista, com média de uma hora de duração e entre 15 e 20 páginas. Além disso, foi socializado também um CD ROOM com a gravação do áudio e arquivo em formato Word para que o entrevistado pudesse ler, moldar e/ou modificar o conteúdo de sua fala para posterior validação da referida entrevista.

No início do mês de novembro/2009, iniciou-se a fase de organização e análise de dados. Para tanto, procurou-se inicialmente organizar o material das transcrições em partes, por meio de suas relações, para posteriormente elencá-las numa lista de cinco categorias teóricas iniciais, conforme as orientações de Bogdan & Biklen (1994) e Ludke & André (1986). Isto facilitou a interpretação dos dados (RICOUER, 1977).

Com base no questionário socioeconômico e cultural e no roteiro das entrevistas, classificou-se o conteúdo das falas dos sujeitos em cinco categorias: Perfil dos sujeitos, a aula, avaliação da aprendizagem, interdisciplinaridade e pesquisa.

*As categorias constituem um meio de classificar os dados descritivos que recolheu (...), de forma que o material contido num determinado tópico possa ser fisicamente apartado dos outros dados (BOGDAN & BIKLEN, 1994, p.221).*

Essa classificação em categorias iniciais permitiu, num primeiro momento, perceber os significados dados pelos sujeitos ao objeto deste estudo, de forma mais ampla. Num segundo momento puderam-se organizar os dados em algumas subcategorias, o que facilitou a compreensão de alguns fenômenos relacionados à dinâmica educativa e avaliativa, tomando-se, para base interpretativa principal, o referencial teórico de Paulo Freire relacionado aos objetivos desta pesquisa como elementos de análise e argumentação. Como referenciais, além de Freire (2008, 2007, 2001, 2000, 1999, 1995, 1987, 1981, 1978, 1975), foram utilizadas as

idéias de Barlow (2006), Hoffmann (1991; 1995; 1999; 2001), Hadji (2001), Sacristán (2000), Vasconcellos (2000), Perrenoud (1999), Santomé (1998), Luckesi (1998), Sant'Ana (1995), Bakhtin (1992), Fazenda (1994; 1999), Japiassu (1976), que deram suporte teórico na análise interpretativa dos dados.

O tratamento dos dados empíricos colhidos a partir do questionário foi feito por meio de figuras e tabelas, utilizando-se estatísticas apropriadas que permitiram interpretar os dados quantitativamente e qualitativamente. Além disso, os dados quantitativos serviram de suporte auxiliar no tratamento interpretativo e melhor compreensão dos dados das entrevistas.

A despeito da análise dos dados qualitativos levantados nas entrevistas, teve-se por base a interpretação hermenêutica proposta por Ricoeur (1977) como eixo indicador central. Numa conceituação ampla, para esse autor *a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos* (RICOEUR, 1977, p.17). Apoiado nesse conceito, partiu-se em busca das orientações para interpretar o fenômeno dentro do contexto onde ocorre.

A sensibilidade ao contexto é o complemento necessário e a contrapartida inelutável da polissemia. Mas o manejo dos contextos, por sua vez, põe em jogo uma atividade de discernimento que se exerce numa permuta concreta de mensagens entre os interlocutores, tendo por modelo o jogo da questão e da resposta. Esta atividade de discernimento é, propriamente, a interpretação: consiste em reconhecer qual a mensagem relativamente unívoca que o locutor construiu apoiado na base da polissêmica do léxico comum (RICOEUR, 1977, p.19).

A aproximação ao contexto permitiu uma melhor compreensão do objeto, pois na concretude das entrevistas manteve-se uma minuciosa observação para discernir a importância dos diversos elementos que brotaram das vozes dos sujeitos para levantar as primeiras impressões interpretativas para aproximar da compreensão do fenômeno.

Segundo Ricoeur (1977) *produzir um discurso relativamente unívoco com palavras polissêmicas, identificar essa intenção de univocidade na recepção das mensagens, eis o primeiro e o mais elementar trabalho da interpretação* (RICOEUR, p.19). Essa passagem ilustra a atenção ao discurso dos sujeitos e, ao mesmo tempo, os apontamentos e aproximações que foram feitas do conteúdo de suas vozes implícitas no discurso de forma minuciosa no diário de campo.

Para Ricoeur, o discurso é um evento, ou seja, *o evento consiste no fato de alguém falar, de alguém se exprimir tomando a palavra* (1977, p.46). Em outro sentido,

(...) o discurso é evento: enquanto que os signos da linguagem só remetem a outros signos, no interior do mesmo sistema, e fazem com que a língua não possua mais mundo, como não possui tempo e subjetividade, o discurso é sempre discurso a respeito de algo: refere-se a um mundo que pretende descrever, exprimir ou representar. O evento, nesse terceiro sentido, é a vinda a linguagem de um mundo mediante o discurso. Enfim, ao passo que a língua não é senão a condição prévia da comunicação, à qual ela fornece seus códigos, é no discurso que todas as mensagens são trocadas. Neste sentido, só o discurso possui, não somente um mundo, mas o outro, outra pessoa, um interlocutor ao qual se dirige. Neste último sentido, o evento é o fenômeno temporal da troca, o estabelecimento do diálogo, que pode travar-se, prolongar-se ou interromper-se (RICOEUR, 1977, p.46).

Nessa linha, interpretar o evento/fenômeno da avaliação da aprendizagem implícito no discurso dos sujeitos para descrevê-lo e representá-lo num texto dissertativo é uma forma de comunicar novos códigos e apresentar por meio deste texto as conclusões interpretativas de um evento, pois *interpretar é explicitar o tipo de ser-no-mundo manifestado diante do texto* (RICOEUR, 1977, p.56).

O diálogo mantido com os sujeitos, oralmente e por escrito, na fase de coleta de dados, não foi suficiente para uma interpretação direta por meio das perguntas e respostas. *São necessárias, então, técnicas específicas para se elevar ao nível do discurso a cadeia dos sinais escritos e discernir a mensagem através das codificações superpostas, próprias à efetuação do discurso como texto* (RICOEUR, 1977, p.19).

A partir da transcrição dos discursos fez-se uma classificação dos aspectos relevantes, excluindo pequenas fugas do contexto e do código léxico. Isso permitiu, num primeiro momento, uma classificação do conteúdo dentro das categorias do estudo para efetuar, posteriormente, a interpretação final dos discursos.

Os resultados quantitativos levantados por meio do perfil dos alunos serviram de base para entender o contexto dessa experiência, ao atribuir-lhes os significados socioeconômico, pedagógico e cultural que ajudaram a entender a influência do contexto externo na prática avaliativa.

Ao longo do texto, referiu-se aos sujeitos por meio de pseudônimos, escolhidos como forma de homenagem à cidade de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais, onde morei por dois anos até a concretização deste trabalho. Nesse período, por ter residido no bairro Santa Amélia e perceber a forte presença religiosa nas denominações de alguns bairros da capital mineira, resolvi utilizar os nomes dessas Santas, tão comuns nos ônibus, endereços, panfletos e noticiários. Completei a relação de pseudônimos homenageando também alguns colegas europeus, orientais, asiáticos, latinos, com os quais convivi na primavera de 2009 na Universidade do Arkansas nos Estados Unidos. Portanto, ao referir aos sujeitos da pesquisa na interpretação dos resultados, o leitor irá deparar com nomes estrangeiros e nomes religiosos comuns no Brasil.

A pretensão neste capítulo foi oferecer um panorama geral e específico dos caminhos percorridos no desenvolvimento desta pesquisa. Para tanto, buscaram-se, nas idéias de Ricouer (1977), Ludke & André (1986), Gil (1991), Minayo (1993), Bogdan & Biklem (1994), Laville & Dione (1999) e Chizzotti (2001), subsídios que orientaram no delineamento dos sujeitos, abordagens, opções metodológicas, trabalho de campo e interpretação dos dados.

## **CAPÍTULO II**

---

**CURSO DE PEDAGOGIA: CONTEXTO HISTÓRICO, POLÍTICO-ECONÔMICO E  
SOCIAL DO UNIVERSO DA INVESTIGAÇÃO**

## **2.1 A Universidade do Estado da Bahia/UNEB: breve contextualização do campo da pesquisa**

Neste capítulo situa-se o campo da pesquisa, fazendo uma descrição da UNEB, desde sua criação até a composição atual com elementos para compreensão do contexto socioeconômico, político e geográfico do município onde o Curso estudado se localiza. Ainda neste capítulo é feita uma discussão sobre o processo histórico e as vertentes políticas do Curso de Pedagogia no Brasil para posteriormente situarmos o Curso onde se deu esta investigação.

A Universidade do Estado da Bahia – UNEB foi criada pela Lei Delegada nº 66 de 1º de junho de 1983 e sua autorização de funcionamento deu-se por meio do Decreto Presidencial nº 92.937 de 17 de julho de 1986, como Universidade mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, em regime especial e em sistema multicampi de funcionamento. A mesma vincula-se à Secretaria de Educação e Cultura da Bahia, com sede na cidade de Salvador, capital do Estado.

Por meio da portaria nº 909 de 31 de julho de 1995, o Ministério da Educação e do Desporto, considerando o parecer do Conselho Estadual de Educação da Bahia nº 133/95, reconheceu a UNEB como sendo mantida pela Autarquia Universidade do Estado da Bahia, com sede e jurisdição em todo o Estado. Posteriormente, por meio da Lei nº 7.176/97, o Governo do Estado da Bahia, no uso das suas atribuições, reestruturou as Universidades Estaduais da Bahia e no ano seguinte o Decreto Governamental, nº 7.223 de 20 de janeiro de 1998, aprovou a Resolução nº 038/97 de 10 de dezembro de 1997, do Conselho de Administração da referida Universidade, que dispõe sobre o Regulamento da mesma, como entidade autárquica, integrante do Sistema de Educação Superior do Estado da Bahia, de natureza multicampi, dotada de personalidade jurídica de direito público, autonomia didático-científico, administrativa e de gestão financeira e patrimonial.

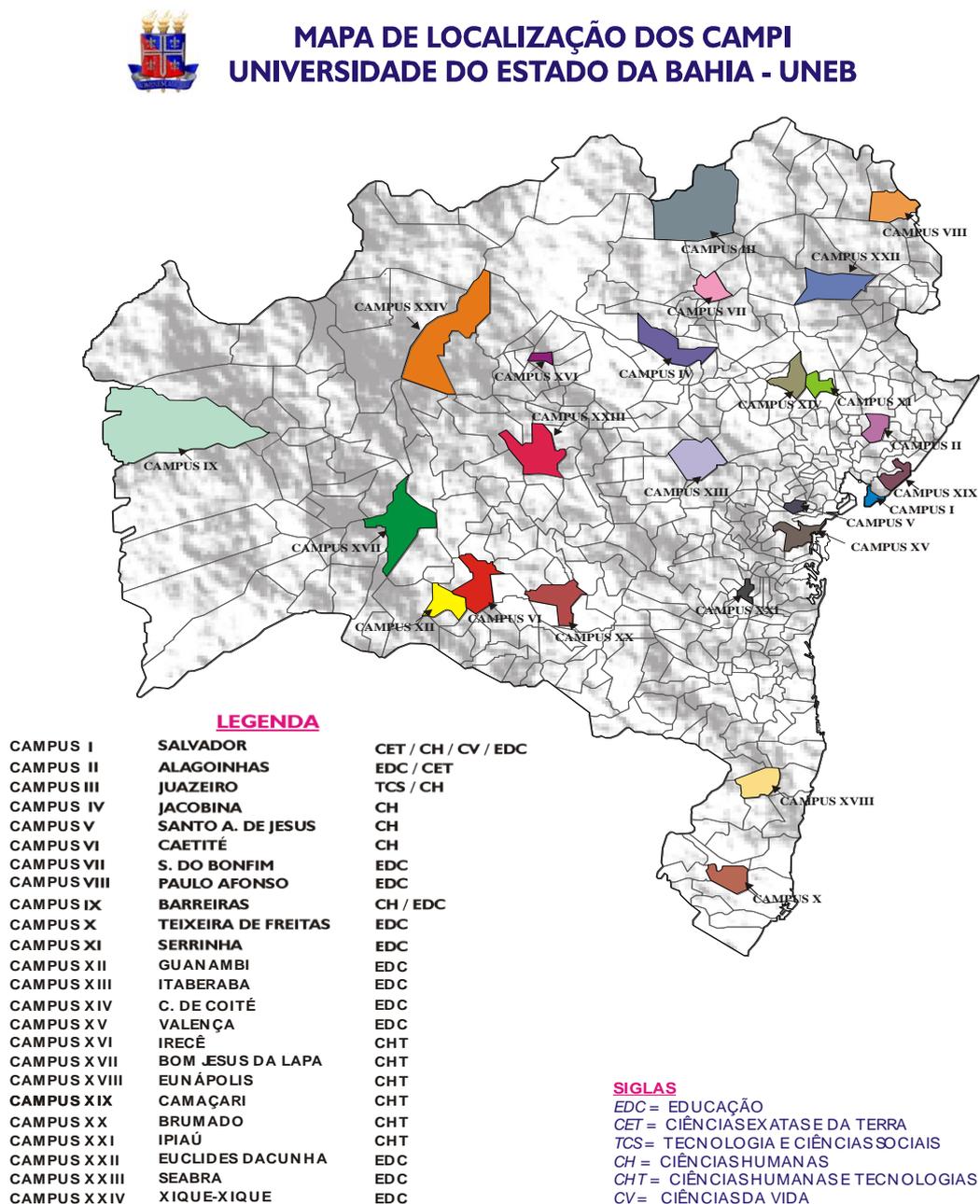
A instituição é composta de 24 Campi<sup>10</sup> e 29 Departamentos, localizados na capital do estado e em sedes de municípios pólos baianos. Esta abrange uma área geoeconômica de influência de aproximadamente 276.105 km<sup>2</sup> e atende direta e indiretamente uma população estimada

---

<sup>10</sup> Cf.Figura 1.

em 50% do total do Estado que tem hoje 417 municípios e uma população estimada, segundo o IBGE<sup>11</sup> no ano de 2009 em 14.637.364 habitantes.

**FIGURA 1 - Mapa político da Bahia e de localização dos Campi da UNEB.**



<sup>11</sup> Cf. Informação disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/estadosat/perfil.php?sigla=ba>. Acesso em: 10.08.2010.

A instituição tem sua sede em Salvador e é a maior dentre as quatro universidades mantidas pelo Estado – UNEB, UEFS<sup>12</sup>, UESC<sup>13</sup> e UESB<sup>14</sup> – com aproximadamente 22 mil estudantes, em 97 cursos de licenciatura, 36 de bacharelado, além de vários cursos de especialização, oito cursos de Pós-Graduação *stricto sensu*<sup>15</sup>, sendo sete de mestrado e um de doutorado<sup>16</sup>.

## **2.2 Breve histórico do município de Guanambi/Bahia: perfil geográfico, socioeconômico e cultural**

Em meio às tensões vividas no final do período político imperial no Brasil, surge a então cidade de Guanambi. Suas raízes iniciam-se com a Lei Provincial n.º 1779 de 23 de junho de 1880 que criou no município de Monte Alto, o distrito de Bela-Flor, com sede no arraial de Beija-Flor. Embora oficialmente tivesse a denominação de Bela-Flor, por muito tempo persistiu o nome de Beija-Flor, com o qual se tornou conhecido (COTRIM, 1994, 1997), vindo a desmembrar-se de Monte Alto em 14 de agosto de 1919.

Guanambi tem uma área de 1.301,80 Km<sup>2</sup>, localizada na região Sudoeste do Estado da Bahia numa das ramificações da Serra Geral. Sua área faz limite com Igaporã, ao norte; Caetitê, a nordeste; Pindaí, a leste; Candiba e Sebastião Laranjeiras, ao sul, e Palmas de Monte Alto, a oeste.

A cidade registra as seguintes coordenadas geográficas: 14,22º graus de Latitude Sul; a 42,78º graus de Longitude Oeste (de Londres); a 525 metros acima do nível do mar e a 490 quilômetros, em linha reta, de Salvador, na direção oeste-sudoeste, conforme dados do IBGE<sup>17</sup>. Seu relevo é pouco acidentado, mais parecendo uma planície, cercada por desníveis considerados isolados, entre os quais a Serra do Espinhaço, no limite com Caetitê. As terras são cortadas pelos rios Carnaíba de Dentro e Carnaíba de Fora, ambos afluentes do Rio das

---

<sup>12</sup> Universidade Estadual de Feira de Santana. Campus em Feira de Santana.

<sup>13</sup> Universidade Estadual de Santa Cruz. Campus em Ilhéus e Itabuna.

<sup>14</sup> Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Campus de Vitória da Conquista, Jequié e Itapetinga.

<sup>15</sup> Mestrado em Crítica Cultural - Pós-Crítica DEDC/Campus II – Alagoinhas; Mestrado em Estudo de Linguagens – PPGEL DCH I/Campus I – Salvador; Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC DEDC I / Campus I – Salvador; Mestrado em Química Aplicada – PGQA DCET I/Campus I – Salvador; Mestrado em Horticultura Irrigada DTCS III/Campus III – Juazeiro; Mestrado em Cultura, Memória e Desenvolvimento Regional DCH V/Campus V - Santo Antonio de Jesus; Mestrado em Políticas Públicas, Gestão do Conhecimento e Desenvolvimento Regional DCH I/Campus I – Salvador; Mestrado em História Regional e Local DCH V/Campus V - Santo Antônio de Jesus.

<sup>16</sup> Doutorado e Mestrado em Educação e Contemporaneidade - Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade - PPGEDUC DEDC I / Campus I – Salvador.

<sup>17</sup> Informação disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ba>

Rãs, que por sua vez é tributário do Rio São Francisco. Possui ainda os rios Rega Pé, Sacouto, Belém, Poço do Magro e Muquém que correm apenas durante as chuvas, geralmente entre dezembro e fevereiro. Existem no município lagoas e açudes, entre os quais as barragens de Ceraíma e Poço do Magro que abastecem a cidade e completam o potencial hidrográfico.

O clima é semiárido, quente e seco, varia entre 22 e 35 graus centígrados. A precipitação pluviométrica média é de 715 mm por ano.

Politicamente o município<sup>18</sup> é composto de dois Distritos (Mutans e Ceraíma) e um Povoado (Morrinhos). Possui um legislativo formado por dez vereadores e uma população estimada em 79.886<sup>19</sup> habitantes.

A cidade é o eixo administrativo de aproximadamente 30 cidades da região, totalizando em seu entorno cerca de 300.000 habitantes. Além da agricultura, a economia do município gira em torno do comércio que atende à parte da região Sudoeste, vale do São Francisco, região Centro Sul e da Serra Geral do Estado, além do Norte de Minas Gerais.

A região da Serra Geral tem no seu entorno além de Guanambi, as cidades de Candiba, Pindaí, Urandi, Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras, Iuiu, Caetité, Matina e Igaporã como as principais. Economicamente a região tem na cultura do algodão, feijão-macaçar, agropecuária de corte e leiteira as principais fontes de renda.

O desenvolvimento da região da Serra Geral, mais especificamente no entorno de Guanambi, ocorreu somente a partir da década de 1960 com a Implantação do Projeto de Irrigação de Ceraíma, o desenvolvimento da lavoura algodoeira e do feijão macaçar.

Na década de 1980 a região foi considerada a maior produtora de algodão e feijão macaçar do estado, abrigando aproximadamente 40 usinas de beneficiamento de algodão na cidade, além de outras nas cidades circunvizinhas. Na década seguinte, em virtude das irregularidades no período das chuvas, aumento das pragas do algodoeiro e a falta de políticas agrícolas para a região e investimentos no setor, houve uma crise generalizada, diminuindo em aproximadamente 80% a área de algodão plantada, estagnando assim o crescimento

---

<sup>18</sup> Guanambi foi criada pela Lei Estadual n.º 1.364, de 14 de agosto de 1919, desmembrado do município de Monte Alto e constituído do distrito de Bela-Flor. Sua instalação ocorreu no dia 12 de janeiro de 1920, quando tomou posse seu primeiro intendente, Balbino Gabriel de Araújo Cajaíba. Mais tarde, o decreto-lei n.º 10.724, de 30 de março de 1938 a elevou a condição de cidade.

<sup>19</sup> Cf. Informação disponível no site: <http://www.ibge.gov.br/cidadesat/link.php?uf=ba> - Acesso em: 09.08.10.

econômico e populacional de Guanambi. No início do século XXI, o desenvolvimento de políticas para o setor na região contribuiu para o aumento da área algodoeira e diversificação da produção agrícola. Em meio à crise do algodão estabelecida na década passada, o que se viu foi o crescimento das zonas urbanas e, conseqüentemente, seus problemas sociais. Ao mesmo tempo, viu-se desenvolver em Guanambi o pólo comercial, político, econômico e cultural da região, composta por aproximadamente 18 municípios<sup>20</sup>.

Em termos de comunicação e órgãos públicos, a cidade dispõe de Agência dos Correios, Receita Federal, Agência do INSS, CODEVASF, IBGE e Justiça Federal. Os serviços de telefonia e elétrico são privatizados. No campo da comunicação e cultura, destaca-se como um importante centro regional, com cinco emissoras de rádio, sendo 3 rádios AM - Rádio Scarlet, Rádio Cultura de Guanambi e Rádio Alvorada - e 2 emissoras FM - Rádio Libertadora e Guanambi FM -, 03 clubes de lazer e cultura, um Clube de futebol profissional na disputa da segunda divisão do Campeonato estadual, vários clubes de futebol amador, além de várias bandas e músicos, grupos de teatro, fundação cultural e ONGs.

Os canais de televisão aberta de acesso livre disponíveis à população são: TV Sudoeste (Rede Globo), Bandeirantes, SBT e TV Itapoan (Rede Record). Além disso, conta com meios de comunicação escrita: Jornal "Folha do Algodão", Tribuna Regional, Integração - Revista Informativa e Cultural da Bahia, Jornais Vanguarda, Correio Regional, O Popular, Tribuna do Sertão, À Tarde e Correio da Bahia.

O serviço de transporte urbano coletivo da cidade é feito por uma única empresa, além dos serviços de taxistas e mototaxistas. O transporte interurbano é servido por três empresas, além de outros serviços de vans e ônibus.

A BR 030 é a principal rodovia que liga a cidade a Salvador, como também aos municípios de Vitória da Conquista, Caetité, Iuiu, Sebastião Laranjeiras, Brumado, Palmas de Monte Alto, Malhada, Carinhanha e à Capital Federal, bem como ao Distrito de Mutãs e ao povoado de Morrinhos. A BR 122 interliga Guanambi aos municípios de Candiba, Pindaí, Urandi e ao estado de Minas Gerais.

---

<sup>20</sup> Municípios da região econômica de Guanambi: Caculé, Caetité, Candiba, Carinhanha, Ibiasucê, Igaporã, Iuiu, Jacaraci, Licínio de Almeida, Malhada, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Riacho de Santana, Sebastião Laranjeiras, Tanque Novo, Urandi.

Existem estradas vicinais que ligam Guanambi a Matina, Igaporã, Riacho de Santana e Bom Jesus da Lapa.

A cidade conta ainda com um Terminal Rodoviário e Aeroporto de pequeno porte.

O tipo de solo verificado (Podzólico Vermelho-amarelo Distrófico, Planossolo Solódico Eutrófico, Podzólico Vermelho-amarelo Eutrófico, Cambissolo Eutrófico, Latossolo Vermelho-amarelo Distrófico, solos Litólicos Eutróficos) proporciona uma aptidão regular para lavouras, silvicultura, bem como pastagem natural. Também conhecido como Zona Fisiográfica da Serra Geral, o município é totalmente abrangido pelo polígono da seca. São conhecidos dois minérios naturais no Município, Cristal de Rocha e Vermiculita, porém sem processo de exploração comercial. O destaque mineral da região está na exploração de urânio feita pelas Indústrias Nucleares do Brasil - INB, nos municípios de Caetité e Lagoa Real, sendo considerada a segunda maior reserva do país, com uma produção anual em grande escala para abastecer a Usina Nuclear de Angra I e II no estado do Rio de Janeiro.

O aspecto negativo dos recursos minerais da região se dá pela devastação indiscriminada das matas ciliares do cerrado e das margens do Rio São Francisco para produção de carvão vegetal para abastecer as usinas siderúrgicas do estado de Minas Gerais.

Na área de Educação Básica, o município possui 29 instituições públicas municipais, 16 estaduais e 13 privadas, além de um Instituto Federal de Educação Tecnológica, que oferece cursos de Ensino Médio e Superior. E ainda, no Ensino Superior, além da Universidade do Estado da Bahia possui a Faculdade de Tecnologia e Ciência/EAD, uma extensão da Universidade do Norte do Paraná/EAD, EAD/ADECOM e a Faculdade de Guanambi, oferecendo os cursos de Administração, Direito, Biomedicina, Turismo, Ciências Contábeis, fisioterapia, Enfermagem, farmácia, nutrição além de cursos de especialização *lato sensu*.

A abrangência dessas instituições faz de Guanambi pólo regional de educação.

### **2.3 Contexto histórico e vertentes políticas do Curso de Pedagogia no Brasil**

Falar de Pedagogia é voltar no tempo e no espaço na tentativa de compreender os diversos momentos e as vertentes que sua práxis esteve permeada, imersa em pressupostos filosóficos, históricos, epistemológicos e pedagógicos. Neste trabalho, o limite de análise incluirá essencialmente os pressupostos históricos e pedagógicos.

Segundo Saviani (2008), a pedagogia ao longo dos séculos, desenvolveu, teórica e cientificamente, uma tradição sobre a prática educativa e deve continuar, todavia, das inúmeras negativas que foi submetida na história do pensamento humano, ao longo da história, nem sempre o termo pedagogia esteve associado aos problemas da pedagogia.

Desde a Grécia, o conceito de Pedagogia delineou-se numa dupla referência.

De um lado, foi desenvolvendo-se uma reflexão estreitamente ligada à filosofia, elaborada em função da finalidade ética que guia a atividade educativa. De outro lado, o sentido empírico e prático inerente à Paidéia entendida como formação da criança para a vida reforçou o aspecto metodológico presente já no sentido etimológico da pedagogia como meio, caminho: a condução da criança. A partir do século XVII, esses dois aspectos tenderam a unificar-se, como o demonstra o esforço realizado por Comícios (SAVIANI, 2008, p.2).

Comícios buscou construir um caminho metodológico para o alcance dos fins da educação o que serviria de base para pensar os meios consubstanciados na didática como arte de ensinar tudo a todos. Para Saviani (2008), foi Herbart que deu uma conotação distinta a dois aspectos da tradição pedagógica, meios e fins, *sendo unificados num sistema coerente: os fins da educação, que a pedagogia deve elaborar a partir da ética; e os meios educacionais, que a mesma pedagogia elabora com base na psicologia*. Assim, ela integrou-se como *disciplina universitária, definindo-se como espaço acadêmico de estudos e pesquisas educacionais* (SAVIANI, 2008, p.2). E ainda, numa perspectiva idealista, a filosofia tendeu a dissolver a pedagogia, considerando-a como filosofia da educação. Na perspectiva positivista de dar um caráter científico à pedagogia, viu-se uma criação de modelos a partir das ciências empíricas, vindo a trilhar os caminhos da autonomia científica possivelmente somente a partir dos anos 70 do século XX.

No Brasil, foram muitos os percalços e caminhos trilhados pela Pedagogia para chegar ao século XXI com o *status* de ciência da educação. Ao longo da história da educação brasileira a Pedagogia encarnou algumas concepções e práticas no calor do momento político, econômico e cultural vivido, seja como Pedagogia jesuítica, tradicional, escolanovista, tecnicista, histórico-crítica ou das competências, ela teve/tem sua representação e significância no construto do campo educacional como referência epistemológica para refletir, buscar a compreensão e explicação dos fenômenos educativos.

As primeiras idéias pedagógicas aqui chegaram, segundo Saviani (2008), introduzidas pelos jesuítas no ano de 1549, dando origem à “pedagogia brasílica” (1599-1759), à pedagogia do *Ration Studiorum* (1599-1759) e à “pedagogia pombalina” (1759-1834). Mas em nenhuma dessas situações aparece o termo “pedagogia” (2008, p.13). Para o autor, o termo pedagogia só irá manifestar-se em 1826 com reabertura do parlamento e a apresentação do projeto de lei do ensino de Januário da Cunha Barbosa que teve como objetivo instituir um sistema de educação, em quatro graus, sendo o primeiro chamado de pedagogias.

Em 1890, a reforma da instrução pública do estado de São Paulo serviu de referência para o interior e para outros estados. Dois anos após tentou-se criar o primeiro curso superior da Escola Normal, mas esse objetivo só veio a ser concretizado, em 1931, com o Decreto 19.851/31, que baixou o Estatuto das Universidades Brasileiras e previu a criação dos cursos de Educação, Ciências e Letras (SAVIANI, 2008).

A criação da Faculdade de Educação, Ciências e Letras em 1934 foi um marco na formação docente no Brasil. Mas somente em 1939 é que vamos ter a primeira regulamentação do Curso de Pedagogia no Brasil, com o objetivo de formar o bacharel em Pedagogia.

O Decreto nº 1.190, de 1939, instituiu um currículo fechado, eximindo a Pedagogia dos problemas da educação e definindo a formação como bacharel em Pedagogia, numa perspectiva de técnico em educação, professor de Escola Normal, após cursar Didática Geral e Especial. Esse engessamento do curso prevaleceu até 1942, quando foi revogado pelo Decreto 3.454, mas o caráter generalista do currículo foi mantido, sendo concedido ao pedagogo também lecionar nos cursos de nível médio as disciplinas Filosofia, História e Matemática, prevalecendo esses direitos profissionais até a aprovação da Lei de 5.540/68 até a Lei 5692/71 quando, a partir desta última, surge a fragmentação do pedagogo nas funções de supervisão, inspeção, administração e orientação escolar.

A década de 1960 foi de intensa experimentação no campo educacional até a entrada em vigor da reforma universitária Lei nº 5.540/68 que institui o Curso de Pedagogia (Pareceres 2 e 68), com um currículo com uma parte comum e outra diversificada. Nessa proposta facultava a graduação em diversas habilitações: Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Ensino das disciplinas e atividades práticas dos Cursos Normais. A legislação, que dava habilitações para atuação no primeiro e segundo graus, estabelecendo que estas teriam a duração mínima de 2200 horas (formação plena,

ministradas no mínimo em três e no máximo sete anos) e as habilitações para atuação exclusiva no primeiro grau teriam uma carga horária de 1100 horas, a ser completado em no mínimo um ano e meio e no máximo quatro anos, configurando como cursos de curta duração (SAVIANI, 2008).

Em meados da década de 1970, notou-se uma preocupação dos envolvidos com a educação, em especial, com os cursos de formação de professores em pensá-los numa nova perspectiva, o que culminou na realização da I Conferência Brasileira de Educação, em São Paulo, no ano de 1980. Essa conferência criou o “Comitê Pró Participação na Reformulação dos Cursos de Pedagogia e Licenciatura”, transformado em 1983 no CONARCFE e em 1990 na ANFOPE (SAVIANI, 2008). Estes debates proclamaram as bases da nova formação do pedagogo, arraigada na descaracterização e esvaziamento do curso de Pedagogia, procurando dar um caráter de organização do trabalho docente. Propõem, então, reformas com base em estudos e pesquisas que sugerem a suspensão de habilitações advindas da reforma universitária de 1968, atendo-se hoje, anos 2000, à ênfase do Curso de Pedagogia com a formação de professores para o Ensino Fundamental (séries iniciais) e Educação Infantil e do pedagogo como teórico da educação, no intuito de evitar a fragmentação da prática pedagógica e de qualificar a educação no país.

O ciclo de reformas da década de 1990, com base nas proposições e influencia dos organismos financeiros internacionais, destina-se a atender aos interesses de formação profissional para preencher as lacunas do mercado globalizado. Ao mesmo tempo, colocou -se em cheque o papel da escola nessa nova dimensão capitalista, em meio à estrutura organizacional das instituições e seus profissionais, exigindo a formação de mão-de-obra qualificada, profissionais qualificados e melhor estruturação das instituições escolares, tanto do ponto de vista da gestão quanto da qualidade de seus docentes. Viu-se, então, o surgimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9394/96, que veio dar suporte às discussões em torno da reformulação dos projetos das Licenciaturas clássicas e da Pedagogia. Ao mesmo tempo, criam-se, como alternativa de formação do pedagogo, os Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, o que comprometeu e debilitou o campo de atuação do Pedagogo, situando-o no ensino.

Constata-se, pelo confronto entre legislação e políticas educacionais, que desde a década de 1990 vem-se propondo a importância de uma formação do Pedagogo com base nacional comum em oposição à formação de um pedagogo de cunho generalista. Freitas (1999) traduz

essas propostas do grupo que defende a base nacional comum em torno de alguns princípios: a) sólida formação teórica e interdisciplinar; b) unidade teoria e prática; c) gestão democrática, compromisso social e político, trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada à formação continuada. Em relação à criação dos Institutos Superiores de Educação e Escolas Normais Superiores, a pesquisadora vai dizer que:

Com essa política, desarticulam-se as faculdades e os centros de educação como instituições formadoras de educadores, profissionais de caráter amplo para atuar na docência, instituições que vêm se constituindo como centros produtores de conhecimento, geradores de novas idéias que contentam e fazem a crítica da educação, da escola e do ensino e das políticas moldadas pelas diferentes reformas educacionais (FREITAS, 1999, p.24).

A fala da autora reforça a idéia da insipiência vista na discussão das bases curriculares para formação de professores, o que reforça a introdução e regulamentação do Curso Normal Superior<sup>21</sup> para atender à má interpretação do artigo 87<sup>22</sup>, causando uma corrida em busca de uma formação aligeirada, principalmente nas instituições privadas, seja de caráter presencial ou à distância, conforme Decreto Nº 3.276/99 que dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica.

A partir daí, passa-se a assistir a uma crise de identidade do curso de pedagogia e uma tentativa de delimitar o campo de atuação do pedagogo e, ao mesmo tempo, a sua relação com as ciências da educação (FRANCO, 2003; LIBÂNEO, 2002; PIMENTA, 1996), o que levou ao acirramento da luta das entidades representativas: ANFOPE, FORUNDIR, ANPEd e outras, em favor da aprovação das Diretrizes Curriculares do Curso de Pedagogia, como resgate à formação histórica do pedagogo no Brasil.

Em meio as oscilações da crise da Pedagogia, em 2002, como campo de conhecimento fundado como ciência da educação, tem-se a tramitação de suas diretrizes num longo período de discussões para aprovar, em 1999, a primeira versão. Nesse intervalo de tempo, entre a aprovação da primeira versão em 1999 e as Diretrizes do Curso de Pedagogia, no ano de 2002, a Resolução do CNE/CP nº 1 de 18 de fevereiro de 2002 instituiu as *Diretrizes*

---

<sup>21</sup> Cf. Resolução CP Nº 1, de 30 de setembro de 1999 que dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os Art. 62 e 63 da Lei 9.394/96 e o Art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4.024/61, com a redação dada pela Lei 9.131/95.

<sup>22</sup> O § 4º do artigo 87 das disposições transitórias da LDB 9394/96 diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço.

*Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena*, e a Resolução nº 2 de 19 de fevereiro de 2002 instituiu a *duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior*. Essas resoluções do CNE/CP 01 e 02/02 aparecem como os marcos legais do projeto do Curso de Pedagogia investigado neste estudo, uma vez que o mesmo, em relação às Diretrizes de Pedagogia aprovadas em 2006, sofreu pequenas adequações.

A última aprovação das Diretrizes Curriculares de Pedagogia aconteceu no dia 15 de maio de 2006, por meio da Resolução do CNE/CP nº 1, que determina:

O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP nº 1/2006, art.4º).

Essa resolução no seu artigo 6º prevê que a organização do curso de Pedagogia terá três núcleos principais: 1) Estudos Básicos; 2) Aprofundamento e diversificação de estudos; 3) Estudos integradores para enriquecimento curricular.

Assim, vamos ter no curso de Pedagogia uma formação estritamente relacionada ao exercício da docência, situando o campo profissional à Educação Infantil e anos iniciais da Educação Fundamental.

Libâneo (2006), ao analisar a redação e estrutura destas referidas Diretrizes, aponta algumas imprecisões e ambiguidades com consequências para o exercício profissional relativas à formação de professores em pedagogia. Dois aspectos citados por este autor chamam atenção para o desvio histórico da formação do pedagogo.

a) a limitação do desenvolvimento da teoria pedagógica decorrente da descaracterização do campo teórico-investigativo da pedagogia e dos campos de atuação profissional do pedagogo especialista; [...] d), O rompimento da tradição do curso de pedagogia de formar especialistas para o trabalho nas escolas(diretor de escola, coordenador pedagógico), para a pesquisa, para atuação em espaços não-escolares (LIBÂNEO, 2006, p.860).

Tais imprecisões e ambiguidades, argumenta o autor, restringem o campo de trabalho do pedagogo, o que vai levar a uma descaracterização do campo teórico da área e de atuação desse profissional, ao mesmo tempo que limita e enfraquece a pesquisa da ciência pedagógica, que não estuda e investiga em profundidade as formas específicas de ação pedagógica referentes à gestão ou ao trabalho docente em sala de aula.

As orientações da Resolução CNE/CP 2/2002, que ampliam a margem de autonomia para as instituições formadoras pensarem seus currículos e proporem novas ênfases profissionais no campo da Pedagogia, vão ser cerceadas pelas atuais Diretrizes do Curso de Pedagogia CNE/CP 01/2006. Segundo Libâneo,

não são mais formados administradores educacionais, diretores de escola, profissionais para a gestão do currículo e promoção do desenvolvimento profissional dos professores na escola, profissionais que ajudem os professores nas suas dificuldades com a aprendizagem dos alunos (LIBÂNEO, 2006, p.860).

Um dos questionamento do autor se volta para a ausência da teoria pedagógica nos cursos de formação, o que empobrece a análise crítica da ciência da educação. Por outro lado, é a Pedagogia enquanto ciência da educação que tem como campo do conhecimento o suporte para entender, analisar e interpretar tal complexidade e propor medidas de construção social justa (LIBÂNEO, 2006).

Para Saviani (2008), as novas Diretrizes de Pedagogia são, ao mesmo tempo, extremamente restritas e demasiadamente extensivas. *São restritas no que se refere ao essencial, isto é, àquilo que configura a pedagogia como um campo teórico-prático (...). Mas são extensivas no acessório, isto é, dilatam-se em múltiplas e reiterativas referências à linguagem.* O autor cita algumas expressões comuns ao novo paradigma que vem prevalecendo na contemporaneidade e na educação em particular: *conhecimento ambiental-ecológico; pluralidade de visões de mundo; interdisciplinaridade, contextualização, democratização; ética e sensibilidade afetiva e estética; exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas; (...)* (2008, p.67).

Por sua vez, Kuenzer afirma que:

As diferentes ênfases do trabalho pedagógico (Educação Infantil, Fundamental ou Médio, Jovens e Adultos, trabalhadores, e assim por diante) assim como as tarefas de organização e gestão dos espaços escolares e não

escolares, de formulação das políticas públicas, de planejamento, etc, constroem-se sobre uma base comum de formação, que lhes confere sentido e organicidade: a ação docente. É a partir dela, de sua natureza e de suas funções que se materializa o trabalho pedagógico, com suas múltiplas facetas, espaços e atores. É a ação docente o elemento catalisador de todo o processo de formação do profissional da educação a partir do qual as demais ciências se aglutinarão para dar suporte à investigação e à intervenção sobre os processos de formação humana (KUENZER, 1998, p.3).

São muitas as interpretações dadas ao perfil de pedagogo e profissional da educação que se deseja formar e nesse campo de tensões, contradições e disputas político-pedagógicas, assiste-se ao envolvimento de vários teóricos e entidades organizadas em defesa da concepção e identidade do curso de Pedagogia.

É nesse emaranhado de posições políticas nacionais, proposições governamentais dos últimos 15 anos, que as orientações curriculares são assumidas pela Universidade do Estado da Bahia, Campus XII/Guanambi, coordenadas pela Pró-Reitoria de Graduação da referida instituição. Na UNEB, as orientações curriculares decorrem da discussão com os coordenadores de curso dos treze Campi onde a Licenciatura em Pedagogia é oferecida, dentre eles o Campus de Guanambi. Assim, os Campi aprovaram em 2004 a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. No caso do Campus XII de Guanambi, além de oferecer o Núcleo de Formação Básica até o quinto semestre/período, o Departamento de Educação optou pelo Núcleo de Formação Complementar em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental, conforme fluxograma em anexo. Assim, o Curso ficou denominado de Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos, com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. A carga horária do mesmo ficou dividida da seguinte maneira: Estágio Supervisionado 405h, Pesquisa e Prática Pedagógica 420h, Disciplinas da Formação Básica 1.680h e Disciplinas da Formação Diversificada 660h, somando 3.165 horas, além das 200 horas de Atividades Complementares, Acadêmicas e Científicas-Culturais, que atendem às orientações das Resolução CNE/CP 1/2002<sup>23</sup> e Resolução CNE/CP 2/2002<sup>24</sup>. Estas foram posteriormente, adaptadas às proposições da Resolução CNE/CP Nº 1/2006 que instituiu as Diretrizes Curriculares de Pedagogia.

---

<sup>23</sup> Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

<sup>24</sup> Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior.

Assim, as práticas educativas e avaliativas, inseridas como propostas por esse currículo de Pedagogia e materializada no Curso por meio de suas disciplinas Curriculares, constituíram o objeto de investigação desta dissertação, compreendendo o estudo das práticas avaliativas do currículo, no período de 2006 a 2009.

#### **2.4 O Curso de Pedagogia em Guanambi/UNEB/Campus XII: Contexto histórico e desenvolvimento político-econômico da região sudoeste da Bahia**

Neste tópico, apresentam-se as origens do Curso de Pedagogia do Campus XII com uma breve discussão sobre o contexto histórico, político e econômico do país. Situa-se assim o município de Guanambi na Região Sudoeste do Estado da Bahia.

A década de 1970 foi marcada pela crise do modelo capitalista. A crise internacional do petróleo, a alta inflacionária e o esgotamento do modelo fordista trouxeram novos mecanismos para justificar uma reestruturação capitalista. Assim, a centralização do capital vai se dando pela expansão dos mercados e das transações financeiras especulativas (MAUÉS, 2003).

Nesse sentido, o Estado intervencionista de bem-estar social vai sendo substituído em partes pelo estado neoliberal. Políticas sociais como seguridade social, moradia, emprego, saúde e educação eram alguns dos direitos básicos no estado de bem-estar. *Este estado, que desempenhou um papel muito importante como modernizador da sociedade e da cultura, é também um estado que exerceu atividades protecionistas na economia* (TORRES, 2000, p.113).

Assim, segundo Torres (2000), na ótica empresarial, para sair da crise imersa do capital era preciso que o Estado deixasse de intervir diretamente na economia. Essa interpretação aos poucos foi ganhando adeptos nos idos de 1970 para ressurgir, por meio das idéias e práticas neoliberais, como forma de reorganização do capital, ficando o Estado com uma função mínima na ordem do mercado. O Estado passa, então, a ter a função de garantir as condições para o crescimento e expansão do capital, via orientações das grandes corporações financeiras gerenciadas nos países hegemônicos.

Desta maneira, na concepção de Torres, *os governos neoliberais propõem noções de mercados abertos e tratados de livre comércio, redução do setor público e diminuição do intervencionismo estatal na economia e na regulação do mercado* (TORRES, 2000, p.114),

por meio de programas de ajuste estrutural. Dentre eles, vai-se perceber a diminuição de financiamento estatal para o fornecimento de serviços sociais básicos como educação, saúde, previdência, transporte público e habitação, com posterior abertura à exploração do setor privado. O autor diz ainda que os neoliberais defendem as privatizações como parte de um mercado livre baseado na eficiência da competição (TORRES, 2000).

No discurso neoliberal aparece o antagonismo entre os serviços públicos, tidos como ineficientes, improdutivos, burocráticos e os setores privados tidos como eficiente, produtivo, menos burocrático que atendem com maior rapidez às transformações em curso. Tem no fenômeno da globalização o seu nexos consolidador, elemento ideológico forte e presente na disseminação e transformação de seus valores.

Situa Ball (2001) que:

a essência da tese da globalização repousa na questão do futuro do Estado Nacional como uma entidade cultural e política. Esta tese é articulada através de quatro perspectivas fortemente inter-relacionadas que têm como referente respectivamente a transformação econômica, política, cultural e social (BALL, 2001, p.101).

Nesse sentido, pode-se perceber que, a partir dos idos de 1990, as reformas em todos os setores vão se intensificar numa tônica legitimadora e dominante. Em relação à educação, sua democratização aparece atrelada e justificada em conferências internacionais e por imperativos de crescimento econômico e modernização do país. Impõem-se, assim, investimentos tardios para reconstrução da escola acessível às massas, apoiados ao discurso da qualidade, da eficácia e da excelência. Esse discurso também faz a estreita relação entre educação e formação, a partir do qual os governos priorizaram e privilegiaram o sistema escolar como principal mecanismo na qualificação da mão-de-obra, com a afirmação da urgência das reformas educativas.

Se no âmbito internacional, a partir dos anos de 1980, a disseminação do modelo neoliberal foi amplamente divulgado, buscando consolidar-se através do processo de globalização da economia, no Brasil, este referido modelo ganhou força a partir dos anos 90.

No Brasil, anos antes das políticas neoliberais ganharem notoriedade e influenciar diversos setores da conjuntura nacional, assistiu-se a uma forte crise econômica nos primeiros anos da Nova República, a partir do governo do Presidente José Sarney.

No cenário da década perdida, como foi chamada por alguns a década de 1980, a Bahia e, em especial, a região de Guanambi, também estavam imersas nesta crise, conforme descrita no tópico sobre o histórico de Guanambi. Isto se deu, principalmente, devido à forte crise na produção do algodão e que levou a região a buscar alternativas para contribuir com a superação desse quadro difícil.

Assim, na década de 80, o então produtor agrícola, empresário do ramo algodoeiro, e Prefeito de Guanambi, Nilo Coelho, deixou o cargo de Prefeito para se candidatar a Vice-Governador, pelo PMDB, ao lado de Waldir Pires, sendo eleitos em 1986 para governar o Estado da Bahia no período de 1987 a 1990, para governar o Estado da Bahia.

Com o afastamento do governador Waldir Pires para candidatar-se à Vice-Presidente da República ao lado do Deputado Federal Ulysses Guimarães pelo PMDB, na eleição presidencial de 1989, Nilo Coelho assume o governo da Bahia e administra os dois últimos anos, 1988/89.

Nesse contexto de crise nacional e regional, atendendo a uma reivindicação do movimento estudantil, da sociedade de Guanambi e região, o governador Nilo Augusto Moraes Coelho criou a Faculdade de Educação-FAEG, por meio do Decreto nº 2.636 em 04 de agosto de 1989, publicado no Diário Oficial do Estado da Bahia de 05 e 06 de junho de 1989, integrada à Universidade do Estado da Bahia – UNEB, nos termos do parágrafo único do Artigo terceiro da Lei Delegada nº 88 de junho de 1983.

A criação do atual Campus XII se deu, portanto, por decreto, indo de encontro ao que estabelece o Regimento Geral da Universidade<sup>25</sup>, que trata da autorização de Campus e criação de cursos.

A Faculdade de Educação de Guanambi iniciou suas atividades oferecendo 80 vagas anuais, sendo 40 matutino e 40 noturno. Teve a Licenciatura Plena em Pedagogia, com habilitações

---

<sup>25</sup> Art. 12. Ao CONSU compete: V – autorizar a implantação de *Campus*; VI – autorizar a criação, organização, modificação, redimensionamento, extinção e desativação temporária dos cursos de graduação, pós-graduação e seqüenciais.

em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º Grau, e, Magistério para Classes de Alfabetização, como o primeiro Curso Superior aprovado pela Resolução C.E. E – 003/93, Processo C.E.E. 053/92, publicado no Diário Oficial de 11 de março de 1993. Tal curso foi reconhecido em 28 de setembro de 1998 através do parecer C.E.E. Nº 111/98, publicado no Diário Oficial em 30 de outubro de 1998.

A FAEG iniciou suas atividades no 1º semestre de 1992, em caráter provisório, no prédio da Biblioteca Pública Municipal de Guanambi e teve como Diretora Pró-Tempore a Professora Maria Elvira Nogueira Laranjeira Scolaro, que permaneceu no cargo até 2001, quando o professor Jorge Adilson Gondim Pereira assumiu por dois mandatos consecutivos, e atualmente o professor Osaná Macedo Reis é o Diretor, em fase de conclusão do seu segundo mandato<sup>26</sup>.

Em 1993, a instituição passou a funcionar em sua sede própria, mesmo inacabada, no Loteamento Ipanema, ocupando uma área com 76.000<sup>2</sup> (setenta e seis mil metros quadrados).

Em 1997, por força de lei<sup>27</sup> estadual, as Universidades Estaduais da Bahia, de natureza multicampi, passaram por um processo de reestruturação. Nesta, as faculdades se transformaram em Departamentos. Assim, a Faculdade de Educação de Guanambi passou a denominar-se Departamento de Educação, Campus XII.

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9394/96, a Resolução do CONSEP de nº 216/98 suspende a Habilitação em Magistério das Matérias Pedagógicas do 2º grau na formação de pedagogos. Nessa linha, o Departamento de Guanambi, para atender à presente resolução passa a oferecer as habilitações<sup>28</sup>: Magistério para as Classes de Alfabetização e Educação Infantil e Magistério para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Com a consolidação do curso de Pedagogia e a grande demanda da região por novas habilitações, cria-se, em 1998, a Licenciatura Plena em Educação Física, diurno, com 40 vagas anuais. Em 2006 ocorre no Campus XII da UNEB a criação dos cursos de Administração e Enfermagem, respectivamente, nos turnos noturno com 50 vagas e

---

<sup>26</sup> O mandato do Diretor na UNEB é de dois anos, podendo ser reconduzido por uma vez.

<sup>27</sup> Lei estadual nº 7.176/97 de 10/09/97 e o Decreto 7.223/98 de 20/01/98

<sup>28</sup> Cf. regulamentada pela Resolução nº 252/99 do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão-CONSEPE.

vespertino com 30 vagas. Ampliou-se, portanto, a entrada anual no Campus XII para 230 alunos, visto que, em 2004, a universidade ampliou para 50 o número de alunos por turma nos cursos de Pedagogia e Educação Física. Atualmente, o Campus XII tem um total de 891 alunos matriculados nos quatro cursos regulares que oferece, conforme mostra a figura nº 2.

**FIGURA 2** - Relação de alunos matriculados no Campus XII/UNEB em 2009.



**Fonte:** Secretaria Acadêmica/UNEB/Campus XII/03.2010

Além dos Cursos oferecidos no Departamento, o Campus XII, por meio do Projeto Rede UNEB 2000, ofereceu o curso de Pedagogia com habilitação em Educação Infantil e Séries Iniciais nos municípios de Livramento, Malhada, Palmas de Monte Alto, Sebastião Laranjeiras, Riacho de Santana, Guanambi, Carinhanha e Botuporã. Tratou-se de um curso regular e o convênio estabelecia o oferecimento de 100 vagas em cada município. O processo seletivo se dava entre os professores da respectiva rede municipal conveniada. Tal proposta desenvolvida tratava-se de um curso nos moldes privados, uma vez que o município assumia o compromisso de financiar o programa mensalmente por um período de três anos.

Esse programa era o resultado do incentivo governamental, no final da chamada “década da educação”, com o objetivo de firmar convênios<sup>29</sup> com Secretárias Municipais de Educação para atuar na formação inicial e continuada de professores da rede pública. A partir do convênio, o município se responsabilizava em montar uma estrutura de funcionamento para duas classes e espaços para funcionamento de biblioteca, laboratório de informática, recursos pedagógicos, secretaria e sala de aula. Além disso, a Secretaria Municipal de Educação

<sup>29</sup> O convênio foi firmado para oferecer o Curso de Pedagogia, Habilitação para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental, com duração prevista de três anos e carga horária de 2.800 horas. O processo seletivo se deu entre os professores da rede municipal e as turmas eram compostas de 50 professores-alunos, com aulas cinco dias da semana nos turnos vespertino e noturno e, às vezes, aos sábados.

garantia transporte para deslocamento dos professores formadores até o município e para acompanhamento do professor de Estágio Supervisionado nas visitas e encontros com os professores-alunos nas escolas de Ensino Fundamental.

Além dos cursos de graduação, as demandas da comunidade, aliadas aos interesses financeiros de fundações dentro da universidade, levaram ao oferecimento de vários cursos de especialização *lato sensu* no Campus XII. O primeiro aconteceu nos anos de 1999 e 2000, na área de Metodologia do Ensino Fundamental; em seguida, 2001 e 2002, ofertou-se o curso: o Ensino da Língua Portuguesa através da Literatura; em 2004 e 2005, o curso de Atividade Física Escolar e Saúde e, em 2005 e 2006, Educação Infantil e Séries Iniciais.

O Campus XII tem no seu quadro docente 64 professores, conforme tabela 3, a seguir.

**TABELA 3** - Titulação dos professores do Campus XII/UNEB Guanambi em 2009.

	<b>Pedagogia</b>	<b>Educação Física</b>	<b>Enfermagem</b>	<b>Administração</b>	<b>Total</b>
<b>Especialista</b>	13	08	12	15	48
<b>Mestrado</b>	08	03	01	02	14
<b>Doutorado</b>	02	-	-	-	02
<b>Total</b>	23	11	13	17	64

**Fonte:** Colegiados de curso/julho/2010

O Departamento dentro da sua estrutura<sup>30</sup> atende a estudantes de uma área abrangente do Centro Sul, Sudoeste da Bahia, Norte de Minas Gerais e outras, justificando a relevância social da instituição na formação de profissionais para atuação na área de saúde, administração e na rede escolar destas e de outras regiões. Mantêm entrada anual de 230 estudantes, por meio de concurso vestibular, sendo destinadas 40% das vagas para afrodescendentes e 5% para indígenas ou descendentes.

Outro aspecto a considerar é o convênio mantido com a Secretaria Estadual de Educação para oferecer o cursinho Universidade Para Todos e o Pré-Vestibular social, os quais atendem a aproximadamente 400 estudantes do último ano do Ensino Médio e egressos desse mesmo nível. Tais projetos são coordenados pelo seu Núcleo de Pesquisa e Extensão – NUPEX, criado no ano 2000 para fomentar a pesquisa e a extensão do Departamento.

<sup>30</sup> Cf.Tabela 3.

A dificuldade maior na referida universidade está na alocação de recursos financeiros junto ao orçamento anual do estado, o que compromete a valorização profissional, abertura de concursos, investimentos na estruturação dos cursos, construção de sedes para alguns Campi, ampliação das instalações físicas, e, de modo geral, o desenvolvimento do Ensino, Pesquisa e Extensão.

#### **2.4.1 Descrição da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia: concepções, finalidades, objetivos e estrutura**

Após análise da Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos da Universidade do Estado da Bahia, comum em 13 Campi, nota-se que o objetivo do curso é a formação de um profissional comprometido com um projeto de transformação social, que contribua com a melhoria da educação por meio de uma sólida formação de caráter generalista, teórica e científica que favoreça a reflexão contextualizada para atuação em seu campo de trabalho.

A construção do projeto teve como base as Resoluções nº 1 e 2/2002 que buscavam orientar os cursos de formação de professores naquela ocasião (2003), em especial, o curso de Pedagogia, até então sem diretrizes próprias. Dentre outros materiais de apoio, as pesquisas e discussões teóricas desenvolvidas na ANFOPE, ANPED, FORUNDIR serviram de base para que a comissão tivesse claro o *status* da Pedagogia, enquanto ciência da educação, com objeto e campo de atuação definido. A proposta buscou superar a estrutura curricular fechada que, segundo seus proponentes, não desenvolvia o conhecimento globalizante em suas relações e interrelações entre a dimensão da aprendizagem como um fenômeno complexo e as dimensões sociais, econômicas, políticas e antropológicas da educação e sociedade política. Nessa perspectiva, defenderam a necessidade de um currículo em seus múltiplos aspectos de diversidade, heterogeneidade e flexibilidade nas vertentes da complexidade (MORIN, 1995) interdisciplinar, sem no entanto negar a importância da especialização responsável pelo avanço no conhecimento pedagógico.

A concepção do projeto de Pedagogia da UNEB/Guanambi traz ainda a necessidade de superar a fragmentação do conhecimento por meio da articulação das diversas disciplinas curriculares pelos professores, em favor de um currículo em rede. Nessa proposta de currículo, *vão sendo criadas redes que envolvem as preocupações cotidianas de homens e*

*mulheres que buscam novas formas de construir o conhecimento em todas as atividades humanas*<sup>31</sup> (P.P.C.P, 2004, p.38).

A estrutura curricular do curso é vista como aquela que gera um currículo capaz de formar um profissional para lidar com as transformações sociais, principalmente as ocorridas no sistema educacional, contemplando conhecimentos filosóficos, políticos, técnico-científico e cultural. Essa estrutura curricular aparece nucleada por áreas de conhecimento, o que faz, assim, uma reinterpretação e modificação das “grades curriculares” existentes para trabalhar na perspectiva de “matriz curricular”, de forma a flexibilizar a estrutura num currículo não-linear.

O currículo do curso de Pedagogia do Campus XII da UNEB tem cinco princípios como base, quais sejam: 1.Trabalho pedagógico escolar como princípio educativo que norteia o desenvolvimento da proposta curricular; 2. A prática da interdisciplinaridade como princípio para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais e/ou que garanta a observância do princípio definido. 3. A pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente. 4. A indissociabilidade entre a teoria e a prática. 5. Consideração/observância das especificidades (tempo, espaço, interação professor/aluno, tutor/aluno, professor/tutor) que caracterizam e diferenciam a modalidade à distância da presencial no sentido de maximizar o desenvolvimento do curso, construindo/reconstruindo a metodologia no processo educativo.

A Matriz Curricular está definida em um Núcleo de Formação Básica, formado por cinco eixos temáticos articuladores que orientam o trabalho interdisciplinar em cada período: 1º e 2º Período - Educação e Sociedade; 3º Período - Pedagogia e Docência; 4º Período - Pedagogia e Gestão e no 5º Período - Diversificação da Formação do Pedagogo e ainda seis Núcleos de Estudos para Formação Complementar Diversificada. Esses Núcleos de Estudos para Formação Complementar Diversificada classificam-se em seis opções, assim subdivididas: a. Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental; b. Gestão Educacional; c. Educação de Pessoas Jovens e Adultas; d. Educação Especial; e. Educação e Comunicação; f. Educação e Diversidade Cultural. Cabe aos Departamentos da universidade, dentro de sua autonomia, oferecer mais de um Núcleo quando autorizado pelo Conselho Superior de Ensino

---

<sup>31</sup> Cf. Universidade do Estado da Bahia. Projeto de Reformulação Curricular do Curso de Pedagogia. Maio/2005

Pesquisa e Extensão (CONSEPE), caso disponha de infraestrutura física, bibliotecária e quadro docente para tal.

Os eixos temáticos da referida Matriz são compostos por um Núcleo de Formação Básica, comum do primeiro ao quinto período, e um núcleo de formação complementar do sexto ao oitavo período, orientado por cinco princípios norteadores, quais sejam: flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização.

Esses princípios estão ligados ao currículo do curso da seguinte maneira e função: 1. *Flexibilização* na organização de conteúdos com base na realidade de cada instituição e no exercício de sua autonomia, oferecendo opções aos alunos para que permitam cumprir percursos acadêmicos diferenciados, considerando os anseios de realizações pessoais e do campo de trabalho e da sociedade. 2. *Diversificação* da formação a partir da vocação de cada Departamento, garantindo formação básica e geral. 3. *Autonomia* aos Departamentos para inovar e/ou experimentar novos currículos com alternativas didáticas e pedagógicas. 4. *Interdisciplinaridade* vista como inerente à materialização da proposta, tendo na pesquisa e prática pedagógica espaço integrador e articulador das disciplinas e componentes curriculares com o objetivo de superar a rigidez disciplinar historicamente presente na graduação. 5. *Contextualização* – busca-se articular as disciplinas curriculares com a realidade das escolas com suas especificidades e o cotidiano dos alunos, enfim, articular todos os espaços onde os processos educativos ocorrem.

Na base desses princípios aparece a necessidade do estímulo da universidade ao trabalho coletivo, por meio de um trabalho de sensibilização junto aos professores e estudantes, no sentido de romper o paradigma cultural existente. Introduzem ainda as Atividades Complementares com carga horária de 200 horas a ser integralizadas por meio da participação em cursos, seminários, congressos, apresentação de trabalhos, monitoria de pesquisa ou extensão, atividades comunitárias, etc., na universidade e também fora do seu âmbito.

Dentro do perfil profissiográfico do projeto, busca-se orientar a formação almejada compreendendo o pedagogo como profissional preparado para atuar no exercício do magistério e gestão dos processos educativos escolares e não escolares e, ainda, na produção e difusão do conhecimento no campo educacional, a partir de uma *fundamentação científico-técnica e cultural-humana aliada ao contato empírico com o cotidiano escolar, de forma crítica, enfatizando a complexidade, incerteza, provisoriedade, singularidade e diversidade*

*dos fenômenos educativos* (P.P.C.P, 2004, p.43). Neste sentido, deixa claro que *se pleiteia uma formação crítica e contextualizada através da busca, entrecruzamento e construção de saberes de consequências pessoais, acadêmicas, políticas, estéticas, éticas e sociais* (P.P.C.P, 2004, p.43). Isto por meio de um currículo capaz de promover essas mudanças, pois desafia os *atores e atrizes* e reforça a autonomia docente que se realiza por meio das competências individuais e coletivas. Assumir a reflexão como um ato dialógico, tanto na formação quanto no trabalho, pois se buscam a formação de *profissionais críticos, gestores de processos educativos escolares e não-escolares, com ênfase na docência*<sup>32</sup>.

A proposta de competências do projeto procura fugir da noção funcional comportamentalista para um sentido de resistência e/ou ruptura frente aos projetos hegemônicos. Para tanto, busca resgatar a concepção de competência da reforma curricular francesa, de orientação piagetiana, onde cita a noção de “inconsciente prática” de Piaget e “habitus” de Bourdieu, presente na reforma daquele país.

Ao argumentar sobre a proposição de habilidades e competências, o projeto busca contemplar uma categoria não somente restrita à performatividade exigida pelo mercado, mas as dimensões: a) Sócio-antropológica; b) axiológica; c) estética; d) epistemológica; e) tecnológico; f) formativo; g) profissional.

Nas conclusões, o projeto do curso atesta que a proposta de reformulação buscou uma *coerência entre o objetivo do curso, as demandas e anseios da comunidade local e regional*, para melhoria da qualidade do ensino e ampliação do campo de atuação do pedagogo. E

---

<sup>32</sup> O egresso deve ter um perfil para que possa: 1. Exercer a docência nas matérias pedagógicas dos cursos de formação de professores, na educação de jovens e adultos, na Educação Infantil e nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental; 2. Ser capaz de elaborar, desenvolver, acompanhar, coordenar, avaliar, projetos pedagógicos nas instituições públicas e privadas de educação formal e não formal; 3. Conceber o processo de Gestão Educacional como uma praxe pedagógica administrativa, em termos de sistemas e unidades gestoras, atuando: na coordenação e supervisão de projetos pedagógicos em instituições educativas; no gerenciamento de recursos financeiros de projetos educacionais; como coordenador(a) pedagógico(a) em unidades escolar de ensino; na direção e administração escolar; na administração de recursos humanos em unidades de ensino, empresas, entidades, na coordenação de projetos pedagógicos voltados para a formação de pessoal nas empresas, ONGs, entidades representativas e de classe como associações, sindicatos, órgão públicos; 4. Atuando com portadores de necessidades especiais, em diferentes níveis da organização escolar, em programas de reabilitação e inclusão em espaços formais e não- formais. 5. Na elaboração, execução e coordenação de projetos educativos para com jovens e adultos defasados em seu processo de escolarização. 6. Atuar na área da Comunicação e Tecnologias Educativas desenvolvendo metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas, bem como atuando na formação docente para utilização destes materiais. 7. Atuar na orientação e organização de políticas públicas para diversas áreas da educação; 8. Atuar em projetos educacionais na área da diversidade cultural, trabalhando com grupos e comunidades culturais na defesa e propagação das diversas culturas, na formação de professores para atuarem com estas comunidades e com a diversidade cultural.

elencas ainda, em suas conclusões, 20 competências e habilidades que o curso de Licenciatura Plena em Pedagogia “Docência e Gestão de Processos Educativos” busca desenvolver, ao integralizar-se em no mínimo 4 e no máximo 7 anos.

### **CAPÍTULO III**

---

## **PRESSUPOSTOS TEÓRICOS, POLÍTICOS E PRÁTICOS DO CURRÍCULO E DA AVALIAÇÃO**

### 3.1 As políticas de avaliação do Ensino Superior: implementação e regulação

Dada a complexa realidade sócioeconômica do país na década de 1990, construindo suas interrelações com a globalização capitalista no mundo, por influência de conferências internacionais, brotaram uma gama de políticas públicas educacionais orientadas pelos princípios neoliberais. As exigências de maior eficiência, produtividade e adaptação às cobranças do mercado situaram a escola como principal instrumento de formação e adaptação do sujeito ao novo perfil de homem trabalhador na nova ordem mundial.

Nas palavras de Oliveira *as exigências de perfil profissional mais flexível e adaptável recaem sobre uma formação calcada não mais em saberes específicos, mas em novos modelos de competência* (2003, p.74) que se adequem às rápidas transformações tecnológicas do setor industrial. Assim, vê-se um nascente processo regulatório da educação por meio das ações do estado em consonância com os interesses do consumo/mercado. Nesse contexto, o termo regulação se aplica à educação e também à avaliação. Segundo Barroso, a regulação está

associada, em geral, ao objectivo de consagrar, simbolicamente, um outro estatuto à intervenção do Estado na condução das políticas públicas. Muitas das referências que são feitas ao “novo” papel regulador do Estado servem para demarcar as propostas de “modernização” da administração pública das práticas tradicionais de controlo burocrático pelas normas e regulamentos que foram (e são ainda) apanágio da intervenção estatal (BARROSO, 2005, p.727).

Para Barroso (2005), essa regulação atende as exigências da modernização da administração pública nesse novo cenário, pois é vista com uma função essencial para manter o equilíbrio de qualquer sistema, seja ele físico ou social, ao passo que está ligada aos processos de retroação positiva ou negativa. Ainda, segundo Barroso, a regulação *permite ao sistema, através dos seus órgãos reguladores, identificar as perturbações, analisar e tratar as informações relativas a um estado de desequilíbrio e transmitir um conjunto de ordens coerentes a um ou vários dos seus órgãos executores* (2005, p.728).

Assim, o processo regulatório se aplica ao conjunto de ações do estado para manter o equilíbrio de suas políticas dentro de seus sistemas para atender a interesses públicos e privados por meio de normas, regras e leis. Neste caso, a regulamentação, enquanto um caso particular de regulação, trata de fixar as regras por meio de regulamentos e controle dos procedimentos. Portanto, regulação e regulamentação aparecem com sentidos antagônicos. O

primeiro é mais flexível ao definir seus processos regulatórios e ao mesmo tempo rígido ao avaliar a eficiência e eficácia dos resultados. O segundo se volta para a definição e controle dos procedimentos (BARROSO, 2005).

Como se vê, o sistema regulatório não se aplica somente à educação e à avaliação, mas a todo conjunto social. Oliveira (2005, p.756) auxilia nessa discussão ao argumentar que *nesse contexto, o que se vem entendendo por regulação social é os aspectos relacionados à proteção dos interesses públicos, tais como saúde, segurança, meio ambiente, educação, ou seja, aqueles que podem pôr em risco a coesão social*. Diz ainda que o surgimento desses novos processos de regulação social tem gerado desregulamentação do mercado de trabalho, flexibilização das relações de emprego, perda de estabilidade, terceirização e precarização das condições docente. Ou seja, se a escola, em outros contextos, foi sinônima de mobilidade social, no contexto neoliberal, seu papel é questionado como justificativa para as reformas do campo.

Na análise que Cury (1997) faz da Lei 9394/96 fica claro que o cerne das reformas educacionais concentra-se em eixos legais amplos e autônomos (Flexibilidade, descentralização, desregulamentação, coordenação e avaliação). Em relação à flexibilização, *seu caráter descentralizador e desregulamentador pode-se aventar inclusive, em alguns momentos, a coexistência em lei, até mesmo, com uma certa desoficialização ou mesmo desescolarização dos sistemas* (CURY, 1997, p.99).

O artigo 8º, § único, da lei 9394/96, diz que *cabará à União a coordenação da política nacional de Educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais*. Na visão de Cury (1997), essa noção de coordenação pode apontar para a possibilidade de uma centralização diretiva pelo estado que mantém o controle avaliativo do rendimento escolar de todos os níveis e o controle da avaliação das instituições de Ensino Superior.

Já para Dalben (2004), os eixos flexibilidade e avaliação que fundamentam a LDB 9394/96 revelam certa dissonância ao trazer, no primeiro, o tom da descentralização, desregulamentação, diminuição dos controles cartoriais e burocráticos e, no segundo, ao trazer, com maior força a avaliação externa como processo a ser desenvolvido pelo Estado, conforme artigo 8º, parágrafo único e incisos VI, VIII e IX do artigo 9º.

Assim, a União retém para si todos os poderes sobre a educação escolar e seus diversos níveis, por meio das noções de coordenação e avaliação, principalmente ao instituir o Sistema Nacional de Avaliação (CURY, 1997; DALBEN, 2004).

Na compreensão de Dalben (2004), no contexto da regulamentação desse Sistema Nacional de Avaliação, as políticas de financiamento do Banco Mundial se faziam presentes, por meio de linhas de financiamento com recomendações pontuais voltadas para os interesses do mercado, com características objetivistas, tecnocráticas, quantitativistas e produtivistas. Reforça-se, assim, o processo regulatório e controlador do Estado sobre as instituições e os sistemas.

No contexto da década de 1990, diante da notoriedade e importância que ganham os Sistemas de avaliação, orientados pelas políticas neoliberais e agências externas de financiamento, principalmente o Banco Mundial, o governo brasileiro tratou de regulamentar esses princípios em lei. Assim, não é de estranhar a presença do termo avaliação citada em 13 artigos e 27 vezes no texto da LDB 9394/96. Com isso, os processos avaliativos, controle e regulação ganham força como um dos instrumentos das políticas em consonância com as orientações das políticas educacionais mundiais.

Para Dias Sobrinho (2003), a avaliação da educação superior, no contexto das reformas dos Estados, ganhou forte importância em todos os países, tendo como objetivo alcançar maior competitividade internacional. *Entendida como elo importante das reformas, a avaliação da educação superior transborda os limites propriamente educativos e se situa nos planos mais amplos da economia e da política* (DIAS SOBRINHO, 2003 p.54). Assume, portanto, funções bem delimitadas de julgamento e classificação do mérito e a reforça e estimula, até mesmo financeiramente, certos programas e instituições.

Coelho (2008), por sua vez, diz que a ênfase do discurso governamental que dar relevância à crise de ineficácia do sistema educacional brasileiro está no desempenho das escolas e dos professores, analisado por meio do desempenho dos alunos aferidos pelas avaliações oficiais. Para melhorar a qualidade da educação é preciso investir na formação profissional e em mecanismos de medida, controle e avaliação. Segundo a referida autora,

Compreendemos que, é no conjunto de ações implementadas no contexto da reestruturação do Estado brasileiro, que esse discurso oficial se insere e, como tal, conduz a novos marcos regulatórios no sentido de manejar a construção da identidade dos profissionais da educação, principalmente dos professores, enfatizando a participação e as condições de trabalho desses profissionais para melhor arquitetar ou reestruturar a educação básica. Esse discurso da política pública brasileira dos últimos vinte anos relaciona-se com recomendações de organismos internacionais que insistem nas ações para superar a crise de eficiência, eficácia e produtividade do sistema (COELHO, 2008, p.231).

Essa mesma autora argumenta ainda que as orientações dessas políticas para sair da crise se inserem no discurso de tratar a educação e o conhecimento como eixos da transformação produtiva necessária, como equidade e como forte fator para a competitividade dos países e suas empresas. Chama atenção para a necessidade de considerar criticamente essas concepções e orientações, uma vez que a educação pode estar caminhando para uma possibilidade de consumo individual e que varia somente em relação ao mérito e capacidade dos consumidores. Isto pode levar até a sua negação como direito social, visto que, *a avaliação se firma cada vez mais como elemento da regulação e da administração gerencial e competitiva do “Estado-avaliador” no Brasil, com uma história de mais de vinte anos* (COELHO, 2008, p.231).

Carnoy (2002) também nos auxilia nessa compreensão e argumenta que a avaliação das políticas educacionais vai receber atenção especial das organizações internacionais que:

(...) compartilham uma visão globalizada da educação e da eficácia, acompanhada por uma concepção extremamente quantitativa dos progressos conseguidos; estão de acordo para pensar que é possível avaliar tais progressos e que a educação de melhor qualidade se traduz diretamente no rápido desenvolvimento da produtividade econômica e social (CARNOY, 2002, P.91).

Em relação às nações, a intensa concorrência econômica e a urgência de aumentar a produtividade vai receber das organizações financeiras internacionais orientações para comparações internacionais e nacionais de testes padronizados sobre o desenvolvimento educacional, além de oferecer pontos de referência para a fixação de objetivos de aprendizagem nacional (CARNOY, 2002).

O PISA, no cenário mundial, aparece como principal instrumento de comparação internacional sobre o desenvolvimento da educação, e o Brasil é um dos adeptos desse teste. Em nível nacional, o IDEB, ENEM e o ENADE são alguns dos testes usados no sistema educacional brasileiro para medir e comparar o desenvolvimento da Educação Básica e Superior.

Na visão de Dalben, os resultados dessas avaliações sistêmicas *devem fornecer subsídios para discussões pedagógicas, desafiando os debates sobre aspectos importantes a serem considerados na elaboração dos projetos pedagógicos das escolas* (DALBEN, 2004, p.36). A autora argumenta que os investimentos e financiamentos desses processos de avaliação é de papel do Estado, mas processos de medidas não querem dizer desenvolvimento pedagógico e educacional e que medir não é necessariamente avaliar. *Ter a dimensão correta do espaço que ocupa um Sistema Nacional de Avaliação é ter a dimensão correta de sua importância e de sua capacidade de interferência nos processos educativos e na melhoria dos processos de ensino* (DALBEN, 2004, p.37).

Nota-se que, no final do século XX, diversas políticas públicas educacionais<sup>33</sup> foram criadas, principalmente, no intuito de ajustar a escola aos padrões exigidos pela nova dinâmica do capital global. Assim, a educação ganhou novos contornos e desafios pelo papel que representa no contexto formativo. A partir daí, sob o olhar do Sistema Nacional de Avaliação.

A contemplação dessa perspectiva na avaliação da aprendizagem gera investimentos técnico e pessoal, básicos na formação do professor, sem deixar de reconhecer nesse percurso a importância da cultura e da história de vida dos docentes na concretização dessas políticas.

O contexto da avaliação escolar exige sintonia com o Projeto Político Pedagógico, pois é ele que estabelece e oferece os caminhos a seguir no curso da instituição de Ensino Superior, onde assume a formação profissional e o compromisso com a transformação da sociedade.

O Projeto Pedagógico de Ensino Superior representa a organização interna da instituição, definidor do perfil profissional desejado e delineia um sistema dinâmico de ação e reflexão sobre os processos avaliativos na tentativa de diminuir as distâncias entre valores desejados e a realidade do contexto do curso (MASETTO, 2003).

---

<sup>33</sup> Dentre essas políticas podemos citar as regulamentações da Lei 9394/96, FUNDEF, PCNs, instituição do Curso Normal Superior, Reforma do Ensino Médio e Técnico, Reforma dos Cursos de Licenciatura.

Criar as condições para isso é um dever do Estado e trabalhar na perspectiva de uma avaliação crítica deve ser projeto dos educadores que estão inseridos nos cursos de formação de professores. Portanto, conhecer o contexto teórico e as práticas do campo da avaliação escolar que vêm se construindo historicamente, nos últimos anos, favorece para compreender a implementação político-econômica dessas reformas pedagógicas, bem como, enquanto professores do Curso de Pedagogia, é necessário vivenciar coletivamente o compromisso social e a reflexão também coletiva sobre o norteamento das políticas da avaliação da aprendizagem em seus objetivos e em direção aos direitos sociais e à inclusão do conhecimento para todos.

Com referência ao curso de Pedagogia, objeto deste estudo, as macro políticas de avaliação sistêmicas estão presentes e ligadas diretamente às micro políticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas no currículo, seja no Projeto Político Pedagógico, nas atividades desenvolvidas em classe ou Atividades Complementares. Os reflexos das políticas de avaliação governamentais delimitam um território ainda desconhecido e estranho a muitos profissionais que não conseguem perceber, nas entrelinhas, a ideologia mercadológica contida nos projetos e programas de estudo das disciplinas, chegando até às formas de avaliação das salas de aula. A compreensão das políticas de avaliação sistêmica como marco regulatório e com fins determinados no cenário nacional e internacional nos ajuda a compreender a filosofia da avaliação da aprendizagem ao longo da formação, já que os fins macro integram suas relações com os financiamentos das micros políticas presentes nos cursos de formação docente.

### **3.2 Interdisciplinaridade, pesquisa e avaliação no currículo**

Falar de interdisciplinaridade é reconhecer que este princípio está em permanente construção, tanto como proposta metodológica na ciência quanto no ensino. Embora muitas instituições de todos os níveis, seja o fundamental, médio ou superior, venham tentando desenvolver esta perspectiva de múltiplas relações entre os campos científicos, tanto na área do conhecimento como das práticas sociais, muitas são as barreiras que deparamos pelos caminhos até chegar à construção das pontes necessárias à transposição e integração das disciplinas. A tradição de organização dos conteúdos ocorre essencialmente dentro de uma filosofia positivista e nossos professores formadores, como os alunos, sentem as lacunas deixadas pelos longos anos de fragmentação dos referidos conhecimentos curriculares a que estiveram expostos, não conseguindo ir além das análises específicas e especializadas das respectivas formações. *É*

*difícil pensar em interdisciplinaridade, quando fomos acostumados durante 20 anos a pensar a educação compartimentalizada, produto da escola tecnicista (PEÑA, 1999, p.57-8).*

A forte tendência de superação da disciplina/ridade em busca da interdisciplinaridade ressurgiu no meio educacional brasileiro no início da década de 1990 como uma proposta capaz de contribuir com a melhoria da escola pública. Sua transparência em outras décadas deixou inquieto o meio educacional do final do século XX. Assim, como toda teoria, prática ou ações desconhecidas que (re)surgem com ampla divulgação como alternativa para nosso desacreditado sistema educacional, conseqüentemente a interdisciplinaridade gera angústia nos sujeitos envolvidos.

Os principais defensores vêm da Europa, onde, nas décadas de 1960 e 1970, já se discutia amplamente a pluri e a interdisciplinaridade no meio acadêmico, principalmente, na Itália e França, em meio aos movimentos estudantis que reivindicavam mudanças no estatuto da universidade e da escola (FAZENDA, 1999).

Nesse período, na França, a interdisciplinaridade e a pluridisciplinaridade receberam atenção ao fazerem parte dos debates acadêmicos em algumas universidades. O objetivo era analisar seus impactos positivos no ensino e na pesquisa, em meio à evolução do conhecimento na sociedade da época. Nesse período, assumia-se a interdisciplinaridade também nas pesquisas universitárias com o objetivo de fortalecer a inovação e criatividade nas universidades naquele período (SANTOMÉ, 1998).

No Brasil, as idéias de Japiassu (1976) são pioneiras e vão discutir a gênese epistemológica da interdisciplinaridade como uma exigência interna das ciências humanas e, ao mesmo tempo, da necessidade de diálogo entre as disciplinas no sentido de facilitar a compreensão da realidade global e da existência humana para o progresso do conhecimento.

Segundo esse autor,

O número de especializações exageradas e a rapidez do desenvolvimento de cada uma culminam numa fragmentação crescente do horizonte epistemológico. O saber chegou a um tal ponto de esmigalhamento, que a exigência interdisciplinar mais parece, em nossos dias, a manifestação de um lamentável estado de carência. Tudo nos leva a crer que o saber em migalhas seja o produto de uma inteligência esfacelada (JAPIASSU, 1976, p.31).

Para Japiassu (1976), a interdisciplinaridade apresenta-se sob a forma de um tríplice protesto:

a) contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento; b) contra um divórcio crescente, ou esquizofrenia intelectual, entre uma universidade cada vez mais compartimentada, dividida, subdividida, setorizada, subsetorizada, e a sociedade em sua realidade dinâmica (...) e a sociedade em sua realidade dinâmica e concreta (...); c) contra o conformismo das situações adquiridas e das “idéias recebidas” ou impostas (JAPIASSU, 1976, p.43)

A divisão e compartimentação do saber, que Japiassu (1976) chamava atenção na década de 1970, ainda se fazem presentes no cenário de muitos de nossos currículos de cursos de graduação, muitas vezes distantes das reais necessidades e interesses de formação profissional, compartimentada e divorciada dos interesses sociais. Assim, a perspectiva interdisciplinar caminha contra as formas de saber fragmentadas e desconectadas da realidade social concreta, razão porque *se de um lado, devemos comparar e congregar os conhecimentos, do outro, é preciso não esquecer que o conhecimento e a ação, longe de se excluírem, conjugam* (JAPIASSU, 1976, p.45).

Parte-se, então, em busca daquilo que não se sabe, do criar um saber novo, nas universidades e fora dela, para aos poucos irem surgindo pequenos grupos, organizações na academia e trabalho coletivo na busca da superação do isolamento. *Aparece, assim, a primeira exigência interdisciplinar, como compensação pela fragmentação inevitável do horizonte do saber* (JAPIASSU, 1976, p.48).

Outro aspecto a analisar é que essa forma nova de tratar o conhecimento surge como um corretivo ao crescimento desordenado das especializações, ou seja, uma “concertação” entre as inúmeras especializações num processo de reorganização do saber por meio do esforço de vários pesquisadores *para superar o estatuto de fixidez das disciplinas e para fazê-las convergir pelo estabelecimento de elos e de pontes entre os problemas que elas colocam* (JAPIASSU, 1976, p.52). Essa “concertação”, que defende o autor, proporciona o alcance do *status* interdisciplinar, pois requer que cada disciplina flexibilize e rompa suas fronteiras fixas para construir pontes para tratar os problemas disciplinares específicos de forma interdisciplinar. A interdisciplinaridade, segundo Japiassu,

se afirma como uma reflexão epistemológica sobre a divisão do saber em disciplinas para extrair suas relações de interdependências e de conexões recíprocas. Portanto, numa primeira aproximação, a interdisciplinaridade se define e se elabora por uma crítica das fronteiras das disciplinas, de sua compartimentação, proporcionando uma grande esperança de renovação e de mudança no domínio da metodologia das ciências humanas (JAPIASSU, 1976, p.54).

Contudo, nega que a *simples reunião, adição ou coleção de várias especialidades, ou da simples tomada de posição teórica de especialistas que só se encontram reunidos ou justapostos por razões que não têm muito a ver com o interesse da pesquisa* (JAPIASSU, 1976, p.55) seja confundida com a interdisciplinaridade como acontece na prática do trabalho pedagógico em muitas instituições brasileiras no início do século XXI.

*Essa interação pode ir da simples comunicação das idéias à integração mútua dos conceitos-chaves, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados, da organização da pesquisa e do ensino que daí resulta* (JAPIASSU, 1976, P.71), o que vem a permitir um enriquecimento das pesquisas e conhecimento mais completo e “concertado” do fenômeno humano.

Para compreender melhor a interdisciplinaridade, convém conceituar o que é a disciplinaridade. Para Japiassu,

(...) “disciplina” tem o mesmo sentido que “ciência”. E disciplinaridade significa a exploração científica especializada de determinado domínio homogêneo de estudo, isto é, o conjunto sistemático e organizado de conhecimentos que apresentam características próprias nos planos do ensino, da formação, dos métodos e das matérias; esta exploração consiste em fazer surgir novos conhecimentos que se substituem aos antigos (JAPIASSU, 1976, p.72).

Se a disciplinaridade tem uma aproximação epistemológica do que vem a ser, o interdisciplinar ainda não tem um sentido epistemológico único e estável. *Trata-se de um neologismo cuja significação nem sempre é a mesma e cujo papel nem sempre é compreendido da mesma forma* (JAPIASSU, 1976, p.72).

Na mesma direção apresentada por Japiassu (1976) prossegue Fazenda (1996) quando propõe que a interdisciplinaridade *pressupõe basicamente uma intersubjetividade, não pretende a construção de uma superciência, mas uma mudança de atitude frente ao problema do*

*conhecimento, uma substituição da concepção fragmentária para a unitária do ser humano* (1996, p.40). A autora vê o processo interdisciplinar como uma ação volitiva, que tem na atitude de buscar juntos relações entre os conhecimentos científicos, uma marca dos interessados em desenvolvê-la, não simplesmente numa linha de integração, mas da interação e parceria entre pesquisadores das diversas disciplinas em favor de um projeto coletivo. Este exercício crítico implica mudanças de atitude individual e coletiva dos sujeitos para moverem uma prática interdisciplinar. Isto é, assumir o compromisso em desenvolver várias atitudes científicas, quais sejam:

Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho; atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas; atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas sobretudo de alegria, de revelação, de encontro, enfim, de vida” (FAZENDA, 1995, p. 13-14).

Assim, a interdisciplinaridade pressupõe estudo, práticas e pesquisa, seja dentro da universidade ou dentro de um curso de formação docente como são os de licenciaturas e, dentre eles, o de Pedagogia. As disciplinas não desaparecem, mas aparecem na interação de seus objetos específicos num todo coletivo, tendo o diálogo e a pesquisa com a prática pedagógica elementos de aproximação.

Argumenta Fazenda (1994, p.88) que *uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter seu pensar individual e solitário*. Com isso busca-se, uma aproximação entre a teoria e prática dos sujeitos, como mecanismo de formação geral, profissional e de pesquisadores engajados no desenvolvimento de projetos voltados para a prática educativa e social.

A aproximação da práxis para instaurar uma proposta interdisciplinar nos cursos de formação de professores requer, portanto, que a sala de aula seja repensada, pelo menos, em quatro

elementos de sua constituição: tempo, espaço, disciplina e avaliação. Mesmo que alguns aspectos sejam mantidos na rotina, outros serão transgredidos (FAZENDA, 1994).

A avaliação aparece como o principal elemento de acompanhamento dos demais, uma vez que esta não se limita a analisar somente o nível da aprendizagem do aluno, mas todas as ações dos sujeitos em torno do currículo – professores e alunos –, para repensar e redirecionar as finalidades e as práticas da educação. Avaliar em parceria com as práticas dos professores e alunos é avaliar o projeto, a intencionalidade e o rigor que são características fundamentais para um pensar e agir interdisciplinares (FAZENDA, 1994).

De acordo com Fazenda, avaliar e dialogar coletivamente sobre um projeto *realmente interdisciplinar, não de nome, mas de intenção, alicerça-se em pressupostos epistemológicos e metodológicos que são periodicamente revisitados* (FAZENDA, 1994, p.87).

Nota-se que o projeto interdisciplinar não deve se limitar ao nome, deve ter como base e estrutura uma postura epistemológica e metodológica de globalidade do fenômeno acompanhada constantemente pelos parceiros da caminhada por meio do processo avaliativo.

Nos cursos de formação de professores essa compreensão crítica, por parte dos professores formadores e dos formandos, é um importante recurso para mediar e explorar o objeto do conhecimento e desenvolver o pensamento crítico dentro de uma proposta interdisciplinar. Nessa perspectiva, *a pesquisa não indica somente níveis acadêmicos mais altos, começa simplesmente com "ler a realidade", desde que isto seja questionamento reconstrutivo* (DEMO, 2000, p.25), e possa contribuir com a formação para desvendar tramas e construir novos conhecimentos a partir de observações rigorosas com olhar questionador.

Segundo Freire (1999), o homem é um ser histórico, que ao produzir um conhecimento novo, este supera aquele que antes foi novo e agora se faz velho e está aberto a ser ultrapassado por outro amanhã. Isto é,

Daí que seja tão fundamental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção do conhecimento ainda não existente. Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A "do-discência" – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico (FREIRE, 1999, p.31).

Na sala de aula é preciso que estas ações dos sujeitos estejam mais nítidas, compreendidas e comprometidas com a transformação social e educacional, pois, muitas vezes, essa compreensão de Freire é negada ingenuamente por meio de um ensino acrítico e centrado na voz do professor.

Dentro de uma proposta interdisciplinar os sujeitos estão mais propensos e capacitados para enfrentar os dilemas, que estão além dos limites das disciplinas, a fim de detectar, analisar, propor e solucionar problemas novos que virão, ao tempo que há uma motivação maior em aprender, visto que esses problemas, que hão de vir, serão transformados pelos alunos em objeto de investigação (SANTOMÉ, 1998, p.74).

Segundo Fazenda (1999), as barreiras de ordem material, profissional, institucional e gnosiológica ainda impedem um deslanchar integrado e uno do conhecimento, já que nossas escolas e universidades ainda continuam presas ao currículo linear e compartimentado na disciplina/ridade.

Enfim, romper com o prisma do discurso tradicional para chegar a uma prática interdisciplinar requer da instituição mudança de postura e atitude diante das formas fragmentadas de ver e tratar o conhecimento que ainda perduram na sociedade e, por extensão, na academia. Em busca dessa transposição, o conhecimento da teoria e suas fronteiras é o primeiro rito de passagem para despir dos preconceitos arraigados na prática disciplinar, após anos de formação, desde a educação básica. A pesquisa, inseparável que é da prática interdisciplinar, traz consigo a possibilidade de fuga da reprodução teórica para instaurar uma prática, onde seja vista como um princípio educativo básico, capaz de contribuir para que a interdisciplinaridade saia dos discursos, dos textos, do pensamento e aconteça na prática.

Nesta ótica, a passagem do discurso interdisciplinar para a realidade da prática educativa requer conhecimento e envolvimento de todos nessa luta contínua pela transformação do *status quo* educacional, reflexo das estruturas políticas, econômicas e sociais.

É também nesta ótica que se pretenderam ouvir as vozes, fazer a escuta dos alunos e buscar compreender o silêncio face aos processos de avaliação da aprendizagem nas diferentes práticas pedagógicas do Curso de Pedagogia do Campus XII da UNEB, situado em Guanambi. Isto, claro, investigando os caminhos em direção à interdisciplinaridade curricular e em que medida a pesquisa, o estágio, os trabalhos das disciplinas e todas as atividades

desenvolvidas buscam ou não os movimentos de uma nova postura epistemológica de comprometer-se com o chão da escola de Ensino Fundamental – para promover a democratização do conhecimento e a inclusão do aluno na sociedade, como defende (LIMA, 2008).

### 3.3 Concepções de avaliação da aprendizagem nas vozes de alguns teóricos

Avaliação escolar, avaliação da aprendizagem, avaliação educacional, não importa a denominação, mas importa a forma como é entendida e praticada ao longo do contexto histórico educacional, seja ela na Educação Básica ou Superior. Sentimentos de medo, formas de controle, punição e premiação são características relacionadas à avaliação da aprendizagem em muitas de nossas instituições, vista, muitas vezes, sem significado em relação à aprendizagem, resumindo-se à atribuição de notas, sem sentido reconstrutivo da aprendizagem, segundo Lima (2010).

Para melhor compreender as práticas de avaliação de hoje é importante conhecer as práticas de ontem e os contextos em que os alunos estiveram submetidos nesse longo percurso até chegar às diversas modalidades de práticas e sentidos que estamos imersos.

A avaliação da aprendizagem ganha importância e se fortalece a partir do século XVIII com a ascensão da burguesia, a revolução industrial e a disseminação da pedagogia jesuítica na Europa e colônias portuguesas, com atenção especial para o Brasil, aonde os jesuítas chegaram em 1549.

Nesse processo, Perrenoud discute a idéia de que a *avaliação (...) é uma invenção mais tardia, nascida com os colégios por volta do século XVII e tornada indissociável do ensino de massa que conhecemos desde o século XIX, com a escolaridade obrigatória* (PERRENOUD, 1999, p.9).

Assim, a avaliação brotou dentro do ideário da pedagogia tradicional e reprodutivista dos valores e normas das classes sociais abastardas, sendo que a pedagogia dos Colégios dessa época tinha forte entrelaçamento com as idéias religiosas.

Enguita (1989) diz que não foram os professores que inventaram a avaliação com o caráter que tem atualmente, nem foi a escola que a solicitou ao sistema, mas, ao contrário, no processo de consolidação da burguesia, ela precisou da escola como elemento de seleção

social, de disciplinamento para o trabalho e de inculcação ideológica, no sentido das pessoas se conformarem com seu lugar na sociedade.

Na compreensão desses dois últimos autores, nota-se que a avaliação surge em meio à necessidade de controle e seleção, seja ela social ou escolar.

Assim, a avaliação da aprendizagem, no seu processo evolutivo de reprodução de alguns valores e normas, ainda perdura, desde a sua origem até a sua inserção no âmbito das instituições educativas, políticas, econômicas e sociais, como instrumento de seleção, classificação e julgamento. Ou como elemento diagnóstico, formativo, emancipatório e democrático de avaliação, acompanhamento e reconstrução das aprendizagens escolares, conforme definem os estudiosos do fim do século XX até o século XXI.

Na primeira década do século XXI, em meio às rápidas transformações da sociedade, a avaliação ganha novos contornos, político e educacional. Percebe-se que muitas mudanças vêm acontecendo nas práticas escolares, todavia ainda prevalece sua função de classificação, de ameaça e tortura, em vez de elemento diagnóstico do processo de aprendizagem, como nos lembra, entre outros, Luckesi (1998), que define a avaliação como um *juízo de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão* (LUCKESI, 1998, p.18).

Juízos são tomados pelo autor como sendo afirmações ou negações sobre algo. Na sua concepção de avaliação, Luckesi (1998) toma três variáveis para explicar seu conceito. Na primeira, *juízo de qualidade*, é estabelecido em termos do padrão que se construiu para julgar a qualidade do objeto. Para o autor, muitas vezes, os professores não têm clareza no ato do seu planejamento sobre qual padrão de qualidade que se busca na conduta do aluno. Na segunda variável, *dados relevantes da realidade* serão o parâmetro para o juízo de qualidade, ou seja, o juízo de qualidade tomará os fundamentos da realidade, que dizem respeito ao objetivo da avaliação. Luckesi (1998) lembra que muitas vezes os professores tomam dados irrelevantes como se fossem relevantes e isso torna os instrumentos<sup>34</sup> avaliativos pouco objetivos e não dirigidos às finalidades da avaliação. Isso ocorre quando não se definiu o que

---

<sup>34</sup> Utiliza-se neste trabalho a concepção de instrumentos avaliativos como foi proposto por Hoffmann (2005, p.68), que diz que *instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, testes, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretarias das instituições, em atas ou outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar. Instrumento é algo concreto e, portanto, observação não é instrumento de avaliação, a não ser que se transforme em registro* (HOFFMAN, 2005, p.68)

é relevante daquilo que é irrelevante. A terceira variável, *tomada de decisão*, vem ocorrendo de forma a classificar o aluno num certo nível de aprendizagem, usando menções numéricas ou verbais. Com isso, não se realiza o sentido da avaliação, uma vez que visa a tão somente classificar o aluno (LUCKESI, 1998).

Nas instituições educacionais, na maioria das vezes, o juízo de qualidade do aluno é expresso em símbolos numéricos ou verbais. Quando verbais, depois são transformados em numéricos. E isso, segundo Luckesi (1998), dificulta o diagnóstico da aprendizagem do aluno e a tomada de decisão clara sobre sua situação quanto ao processo de aprendizagem.

Constata-se, assim, no cotidiano da escola, uma grande preocupação dos alunos com a questão das notas, reflexo de sua história de vida escolar. O aluno convive com juízos de valores expressamente numéricos, sem pouco se ater à real dimensão formativa da aprendizagem. A nota para passar sempre é o mais importante. Na universidade essa compreensão também acompanha os alunos e professores, muitas vezes, em processos avaliativos estanques e até antidemocráticos como já demonstraram as pesquisas acessadas Pereira (2006); Vieira (2006); Mendes (2006); Souza (2005); Batista (2003) e Camargo (1996).

Para que a avaliação esteja a favor da democratização da educação, Luckesi (1998) propõe a passagem de uma avaliação classificatória para diagnóstica, portanto, *a avaliação deverá ser assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontra o aluno, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possa avançar no seu processo de aprendizagem* (LUCKESI, 1998, P.81).

Nesse sentido, a avaliação funcionará para diagnosticar o estágio de desenvolvimento dos alunos, com o objetivo de indicar os melhores caminhos a seguir no rumo da aprendizagem e não simplesmente para aprovar e reprovar o aluno com uma nota numérica.

A avaliação diagnóstica não é uma proposição solta e isolada, está ligada e articulada a uma concepção pedagógica progressista, que a tem como instrumento auxiliar da aprendizagem e não elemento de aprovação ou reprovação dos alunos.

A avaliação, nesses parâmetros, possibilita a autocompreensão do sistema escolar e dos sujeitos desse processo, que são o professor e o aluno, uma vez que verifica os resultados do trabalho educativo e os direciona aos melhores ângulos metodológicos rumo à aprendizagem

do aluno, que se sentirá motivado ao tomar consciência de seu nível de desenvolvimento em direção ao domínio do conhecimento. Para tanto, Luckesi (1998) recomenda que para o cumprimento dessas funções diagnósticas é preciso que os *dados coletados por meio dos instrumentos sejam lidos com rigor científico tendo por objetivo não a aprovação ou reprovação dos alunos, mas uma compreensão adequada do processo do aluno, de tal forma que ele possa avançar no processo de crescimento* (LUCKESI, 1998, p.84).

A avaliação participativa é outro elemento importante para que o professor possa dialogar com os alunos sobre o estágio de aprendizagem em que se encontram para tomarem as melhores decisões sobre o futuro, tanto em ensino quanto das diferentes formas de aprender. É nesta dimensão que, ao promover as vozes dos alunos, entram nesse estágio as formas de avaliação diagnóstica e participativa, que extrapolam a mera escuta ou o silêncio tão comuns na modalidade de prática tradicional e passem a instaurar a forma democrática e colaborativa na formação de professores, que se funda no diálogo e no *feedback* contínuo com a aprendizagem do aluno.

Outro aspecto que assinala Luckesi (1998), referente à prática escolar, é a visão culposa do erro, que tem levado ao uso do castigo para corrigir e direcionar a aprendizagem. Uma compreensão sadia do erro possibilita seu uso de maneira construtiva. Assim, quando acontece uma situação didática em que o erro aparece, muitas vezes, o aluno é exposto aos demais colegas, causando constrangimentos, vergonha e até medo de expor suas idéias.

A vergonha e o medo de não saber, segundo o senso comum do magistério, devem servir, de um lado, como lição para o aluno que não aprendeu e, de outro, como exemplo para os colegas, na medida em que ficam sabendo o que lhes pode acontecer no caso de não saberem a lição quando forem chamados. O vitupério do professor e dos colegas é uma forma de castigar e deixar o aluno tenso, bem como publicamente desvalorizado (LUCKESI, 1998, p.50).

Essa realidade descrita pelo autor ainda se faz presente em muitas de nossas instituições educativas e o curso de graduação traz os reflexos do silenciamento, medo e vergonha que o aluno assume quando expõe suas idéias e tem a ver com as tais atitudes ameaçadoras, repressoras a que foram submetidos ao longo de sua carreira estudantil, na Educação Básica e também no Ensino Superior. Não se pode atribuir esse sentimento de inibição do aluno apenas à escola, embora seu próprio disciplinamento reforce bastante tais comportamentos. Também

nas relações que o sujeito mantêm na vida familiar, religiosa e social, de um modo geral, enfatizando o autoritarismo, destacam o controle, a regulação, a disciplina e o poder concentrado nas mãos do chefe ou educador responsável pelo acompanhamento da aprendizagem e cerceiam os processos mentais de alto alcance e as formas alternativas da criatividade do pensamento.

Em sua obra, Luckesi reflete que tanto o acerto/erro como o sucesso/insucesso podem ser utilizados como fonte de virtude na aprendizagem escolar. O insucesso pode indicar que ainda não alcançou o objetivo almejado e indica a necessidade de uma nova busca orientada pelo professor. Então, não há motivos para castigos por conta do insucesso, mas motivações e estímulos como ponto de partida para que o aluno busque aprender o não aprendido.

O erro não é fonte para castigo, mas suporte para o crescimento. Nessa reflexão, o erro é visto e compreendido de forma dinâmica, na medida em que contradiz o padrão, para, subsequentemente, possibilitar uma conduta nova em conformidade com o padrão ou mais perfeita que este. O erro, aqui, é visto como algo dinâmico, como caminho para o avanço (LUCKESI, 1998, p.58).

Percebe-se que o erro transforma-se num significativo ponto de reflexão para a tomada de decisões conscientes, a partir dos instrumentos avaliativos utilizados. Entende-se que a mudança de postura e a nova visão política do professor para ver o erro como um ponto de partida do fazer e refazer do conhecimento não é tarefa fácil, enraizada que está na sociedade e na educação classificatória e excludente.

Construir uma formação diferenciada e interdisciplinar para novas práticas educativas na Escola Básica exige romper com o estigma do erro na formação docente, como gerador de castigo e tratá-lo como fonte geradora de virtude e *lócus* da voz do aluno para participar da interpretação dos processos formativos da prática avaliativa.

Nesta direção, também Hoffmann (2001) argumenta que a reflexão avaliativa auxilia na transformação da realidade avaliada e que repensar os princípios que regem essa avaliação, numa instituição escolar, pode ser um primeiro passo para transformá-la. Isto porque exige uma discussão profunda acerca dos valores, organização curricular, metodologias, visão política e comunitária, que dão espaço às vivências democráticas da avaliação diagnóstica e formativa, conforme propõem Luckesi (1998), Hoffmann (2001) e outros estudiosos.

*A avaliação é substancialmente reflexão, capacidade única e exclusiva do ser humano, de pensar sobre seus atos, de analisá-los, julgá-los, interagindo com o mundo e com os outros seres, influenciando e sofrendo influências pelo seu pensar e agir* (HOFFMANN, 2001, p.10).

A prática democrática e participativa da avaliação é primordial no direcionamento das políticas educativas da instituição, mas, se não levadas a sério, corre-se o risco de não se transpor do campo teórico para a prática emancipatória da formação do aluno.

Diz Hoffmann (1995) que, no seu intenso trabalho com a formação de professores, percebeu avanços em termos de discussões sobre o tema avaliação, entretanto com mudanças tímidas em termos das práticas, que permanecem ainda com o caráter de julgamento ou burocráticas, em muitas instituições educacionais.

No Ensino Superior, principalmente no Curso de Pedagogia, há que se preservar política e pedagogicamente uma prática democrática como espaço de diálogo, discussão e problematização para o estudo, a pesquisa e projetos inovadores de formação docente. Registre-se o quanto as vozes dos alunos ainda não são ouvidas, seja nas reformulações curriculares das licenciaturas, discussões dos programas de curso, escolha dos instrumentos, critérios para avaliar a aprendizagem do aluno e o trabalho do professor, na organização e escolha das Atividades Científicas Culturais. O silenciamento dos estudantes visa sistematizar a formação em direção às práticas avaliativas de julgamento e classificação e que, na concepção de Hoffmann (1995), dão continuidade e reproduzem os processos sociais e pedagógicos de autoritarismo e discriminação, ferindo e negando os direitos à educação integral do aluno.

Hoffmann (1995) destaca que a avaliação, como mediadora do conhecimento e da formação do aluno, constitui o primeiro passo da ação educativa, que visa prestar atenção nos alunos para conhecê-los e compreender suas falas, argumentos, ouvindo suas vozes e perguntas e levantando novas questões desafiadoras na busca de alternativas pedagógicas para o desenvolvimento de sua autonomia moral e intelectual.

Segundo Hoffmann,

a avaliação é uma ação mediadora no processo de aprendizagem e a ação avaliativa enquanto mediação se faria presente justamente no interstício entre a etapa de construção do conhecimento do aluno e a etapa possível de

produção, por ele de um saber enriquecido, complementado (HOFFMANN, 1995, p.68).

Ação esta complementada pelo professor no diálogo em torno de suas produções, no sentido de apontar a distância que se encontra no conhecimento cabal do objeto pretendido. A avaliação não aparece nesta dissertação como a única solução para transpor as barreiras que impedem os alunos de aprender, mas é um poderoso instrumento auxiliar da prática educativa no sentido de contribuir com a formação de uma consciência crítica coletiva.

Outro desafio para transpor uma avaliação tradicional é a tomada de consciência dos professores para desvelar o manto que encobre as ideologias alienantes para o estabelecimento de uma pedagogia democrática que nega uma pedagogia do silêncio.

Aspecto relevante também levantado por Hoffmann (2005) é o rigor das avaliações universitárias. Luckesi (1998) e Freire (1999) propõem o rigor metódico por parte do professor no acompanhamento do trabalho dos alunos. No entanto, Hoffmann (2005) diz que este rigor não é sinônimo de reprovação, mas significa aquele acompanhamento sério e competente dos alunos pelos professores. Na universidade vê-se que,

(...) alguns professores não possuem formação pedagógica e apenas sabem dar aulas. Recitam lições por muitas e muitas horas e depois fazem provas que reprovam, atribuem notas sem mesmo explicar por quê (até porque não o saberiam). E muitos consideram essa prática de avaliação exigente (HOFFMANN, 1999, p.65).

Essas práticas acontecem principalmente em algumas áreas como: medicina, engenharia, arquitetura, nas quais os alunos não são acompanhados por meio de uma prática avaliativa mediadora e diagnóstica.

*O processo de avaliação no ensino superior, na grande maioria das universidades, está defasado dos estudos internacionais* (HOFFMANN, 2005, P.65). A autora cita ainda os estudos de Diligenti (2003)<sup>35</sup>, que apresentam outras perspectivas de avaliação em universidades dos EUA, Inglaterra, Portugal, Dinamarca, Noruega, Alemanha, Espanha e outros países. Os estudos de Diligenti (2003) mostram que o acompanhamento dos alunos e as

---

<sup>35</sup> Cf. Citado por Hoffmann, 2007, p.65.

formas de comunicação dos resultados da avaliação estão passando por um repensar nas melhores universidades do mundo, a fim de superar as dificuldades dos estudantes que vem do Ensino Médio, aguçando sua autonomia e independência.

Desse modo, algumas universidades brasileiras também vêm discutindo e repensando suas formas de avaliar a aprendizagem, indo além da mera atribuição de notas com um fim terminal. A incorporação da avaliação numa linha formativa, emancipatória, diagnóstica e mediadora é uma realidade presente em algumas instituições.

O compromisso de professores e alunos no desenvolvimento da aprendizagem deve ser assumido de forma colaborativa e o aluno deve buscar desenvolver sua autonomia na construção do seu conhecimento lado a lado com o professor. A autonomia que se busca não é fazer com que o aluno ande sozinho sem rumo definido, mas que ande sabendo aonde deseja chegar, tendo em vista os objetivos traçados com seu professor/orientador, para que apareça como sujeito de sua própria história e rompa o silêncio que muitas vezes se adquire ou desenvolve na academia. Silêncio na academia e da academia, onde muito se discute e pouco se faz em termos de avaliação da aprendizagem como diagnóstico do processo para tomada de decisão (VASCONCELLOS, 2000).

A mudança da prática avaliativa tradicional dos alunos, quando se realiza, requer primeiramente mudança de postura e de compreensão do professor sobre o sentido da avaliação que se faz. O compromisso de mudar a prática avaliativa exige o compromisso de escutar as vozes dos alunos na avaliação das aulas, no planejamento e rigor científico na correção dos instrumentos e na comunicação dos resultados, na sugestão de conteúdos, metodologias e instrumentos diagnósticos, formativos e mediadores no espaço democrático da aula.

Vasconcellos compreende *a avaliação da aprendizagem como acompanhamento e transformação do processo de ensino-aprendizagem: observação, registro, análise, comunicação e tomada de decisão* (VASCONCELLOS 1998b, p.85). O processo de avaliação envolve, assim, a forma de captar a distância entre as intenções e o que alcançou, perpassando pelos instrumentos para verificar e chegar ao real, com clareza de aonde se deseja ir, para tomar decisão sobre o que fazer, para confirmar ou redirecionar os caminhos em busca da aprendizagem.

Já Perrenoud (1999) entende a avaliação da aprendizagem como sendo formativa, desde que ajude o aluno a desenvolver a regulação das aprendizagens em direção a um projeto educativo, ou seja, que se ampliem as condições de operacionalização do projeto político pedagógico da instituição.

O citado autor diz que:

importa, claro, saber como a avaliação formativa ajuda o aluno a aprender, por que mediações ela retroage sobre os processos de aprendizagem. Todavia, no estágio da definição, pouco importa as modalidades: a avaliação formativa define-se por seus efeitos de regulação dos processos de aprendizagem. Dos efeitos buscar-se-á a intervenção que os produz e, antes ainda, as observações e as representações que orientam essa intervenção (PERRENOUD, 1999, p.104).

As observações e representações dos professores, feitas sobre os processos educativos, fazem emergir intervenções pontuais e de regulação da aprendizagem. As observações formativas têm o cunho de orientar e otimizar as aprendizagens sem preocupação com classificação, certificação e seleção, diz Perrenoud (1999). Para ele, é melhor falar de observação formativa que em avaliação com sentido classificatório e de medida, como está tão associada. Assim, *observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados* (PERRENOUD, 1999, p.104). A observação pode ser intuitiva, aprofundada, superficial, rigorosa, longa, curta, qualitativa ou quantitativa, não excluindo, a princípio, nenhuma informação ou percepção levantada, mas uma observação medíocre pouco orienta uma intervenção satisfatória e foge do princípio de equidade da avaliação. A questão da equidade deve ser ponderada para não chegar ao exercício de uma falsa igualdade real. A igualdade apresenta-se, muitas vezes, na sala de aula, em forma de trabalhos e atividades grupais que o professor avalia todos com base em um mesmo parâmetro. Não que isso não seja possível, mas na avaliação tradicional se torna cômoda a desconsideração dos saberes multiculturais que os alunos trazem para a sala de aula, ao passo que também alivia as horas gastas na leitura e correção dos instrumentos aplicados individualmente. A diversidade de instrumentos avaliativos permite que o professor avalie das mais variadas formas, individualmente e em grupo, os conhecimentos gerados em meio à observação e investigação do objeto. O equilíbrio em termos dos instrumentos aplicados, individual e em grupo, funciona como termômetro para não cometer injustiças de avaliar os

desiguais como iguais com parâmetros semelhantes, não considerando o contexto social e político de cada sujeito.

A falta de igualdade real, segundo a reflexão realizada por Perrenoud,

leva os professores, na maior parte do tempo, a avaliar desempenhos estritamente individuais a partir de questões padronizadas e fechadas. Com efeito, quando se avalia o trabalho de um grupo, surge a suspeita de arbitrariedade: todos os membros do grupo deram uma contribuição equivalente? Eles sabem a mesma coisa? Seria justo dar a mesma nota aos líderes e àqueles que seguem, àqueles que concebem e àqueles que realizam? Do mesmo modo, avaliar produções qualitativamente diferentes ou respostas a questões muito abertas, aumenta o risco de arbitrariedade (...) (PERRENOUD, 1999, p.73).

As observações levantadas por Perrenoud chamam a atenção de todos que estão envolvidos com a educação. No caso desta pesquisa, o estudo de um Curso de Pedagogia chama mais atenção pela forma como a alimentação de uma prática viciada, tradicional, classificatória e que acirra a competitividade vai se refletir no cotidiano de trabalho profissional dos sujeitos que estão em formação. A realidade dos trabalhos em grupo que acontecem, em grande quantidade, nas nossas universidades, foge às reflexões citadas acima e centra-se na atribuição de escores padronizados, como se o contexto, condições e o momento fossem idênticos a todos. Esses escores, por sua vez, estão pervertidos em relação ao sentido maior que grande número de alunos atribue ao seu processo escolar, sem grandes reflexões sobre os critérios para se chegar a tais notas e ocasiona, muitas vezes, rivalidade entre alunos e grupos.

Assim sendo, Perrenoud pondera que,

após vários anos em tal regime, torna-se muito difícil despertar o interesse dos alunos pelo saber por si só, pelo sentido que ele dá à realidade, pelo enriquecimento pessoal que propicia, pela movimentação ou pela satisfação da mente que favorece. Todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é o que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa?, mas vale nota?, sabendo que, se a resposta for negativa, eles não julgarão útil despende esforços sobre-humanos... (PERRENOUD, 1999, p.69).

O desafio, portanto, é romper esse mórbido estado que chegou nossas instituições escolares, por meio da inserção de novas pedagogias, avaliação formativa, progressão continuada, ensino diferenciado e outras alternativas de práticas.

Hadji (1994), é outro teórico adepto da proposta de avaliação formativa com o fim de contribuir para o êxito da aprendizagem. Para ele:

O acento posto na necessidade de uma avaliação formativa marca o significativo deslocamento de uma problemática da avaliação como auxiliar da aprendizagem. A avaliação formativa está centrada na gestão das aprendizagens e, ao procurar guiar o aprendente para facilitar os seus progressos, reclama-se de procedimento pertinente de formação. É por isso que a reflexão sobre os seus problemas e os seus limites nos ajudarão a precisar o que é atividade didática (HADJI, 1994, p.116).

A gestão das aprendizagens não é seguir sozinho um solitário caminho, é gerir as aprendizagens coletivamente, professor e alunos, rumo à realização da avaliação formativa, que vai ganhando sentido diante das inúmeras reflexões que são levantadas em torno do conteúdo. A formação do aluno, na linha de uma avaliação formativa, exige postura e formação inicial do professor que estará influenciando, direta e indiretamente, os sujeitos.

De acordo as discussões de Hadji (2001), a avaliação formativa apresenta três características básicas. Na primeira, a avaliação é informativa, contribui para o aluno aprender e colabora com a regulação das aprendizagens; na segunda, a avaliação informa os sujeitos, professor e alunos, sobre o andamento do processo e onde estão para tomar consciência das dificuldades e tentar superá-las; na terceira, a avaliação formativa tem uma função de regulação voltada para os sujeitos com função corretiva das ações, alterando os dispositivos pedagógicos quando necessários para o alcance de melhores resultados.

A relação professor e alunos é muito bem vista nessa proposição, pois é marcada por uma postura de rompimento da mera escuta e do silêncio dos alunos para instaurar uma postura de diálogo, ciente da relação política que se estabelece em classe. A flexibilidade e diversificação dos instrumentos avaliativos utilizados denotam a mudança de prática do professor (HADJI, 2001).

Obstáculos ao desenvolvimento da avaliação formativa são muitos, mas Hadji (2000) chama atenção para três aspectos que devem ser superados para a emergência da avaliação no caminho formativo. O primeiro obstáculo, na sua percepção, são as representações inibidoras, que foram sendo contruídas em torno da atividade avaliativa de forma social dominante, numa perspectiva administrativa e, quando usada no âmbito da pedagogia, é para fazer emergir a excelência e selecionar. Este processo reforça concepções avaliativas com triagem

científica e permite que continue impregnada na mente dos avaliadores escolares o sentido de medida atribuído ao ato de avaliar.

Aliás como não ser vítima disso quando todos (administradores, pais, alunos, colegas) reclamam notas? A nota não é expressão de uma justa medida? Em nome de que podemos afirmar aqui que se é 'vítima' de tal representação? Só pode ser em nome de uma concepção cientificamente fundamentada da atividade de avaliação (HADJI, 2001, p.23).

A mudança nessa forma de pensar do professor requer o rompimento com certas práticas, implica mudanças na sua mentalidade e, por vezes, nas ideologias e práticas dominantes.

A pobreza de conhecimento do professor na interpretação das informações levantadas é o segundo obstáculo que precisa ser superado para instaurar a avaliação formativa, pois a interpretação dos resultados requer a compreensão de um quadro teórico que explique os diversos aspectos da aprendizagem.

No terceiro aspecto, Hadji (2001) chama atenção para a preguiça ou o medo de pensar as formas de remediações, pois isso exige a disposição de imaginar e colocar em execução, porque o professor não confia na possibilidade de superação e melhoria do aluno, ou porque não tem capacidade de criar outros trabalhos e atividades avaliativas para fugir dos tradicionais instrumentos que só apontam os erros sem fins corretivos.

### **3.4 A avaliação como uma prática educativa formativa no Pensamento de Paulo Freire: interpretações e aproximações**

Falar da Avaliação da Aprendizagem no pensamento de Freire é falar de uma prática imbricada no ato educativo de onde ela não se separa. Em sua produção acadêmica, Freire não dedicou escritos específicos sobre o tema Avaliação, todavia em seus trabalhos aparece o ato de avaliar sem dissociá-lo dos demais elementos constitutivos da ação didática numa linha crítica. Assim, objetivou com a discussão, ao longo deste tópico, destacar como o ato de avaliar, enquanto elemento indissociável da prática educativa, está presente no pensamento de Paulo Freire com isso, busca-se de subsidiar teoricamente esta investigação.

Contrário à prática bancária de transmissão de conteúdos, Freire (2008) é enfático ao tratar a prática educativa na sua totalidade, centrada nos seus diversos componentes. Para ele, as aulas

expositivas podem iluminar a realidade a partir do conteúdo, do dinamismo e da abordagem que for feita em torno do objeto a ser conhecido (FREIRE, 1987). A aula, nesse sentido, pode ser vista como uma forma democrática já que sua dinâmica envolve professores e alunos, e a troca de significados entre eles, facilita a participação de ambos na exploração do objeto, porque as vozes dos alunos não se escondem atrás do silêncio, como ainda acontece em muitos espaços educativos universitários.

Reafirma-se, assim, a importância de uma relação democrática como dimensão imprescindível ao desenvolvimento da autonomia e do senso crítico do educando, com forte reflexo do trabalho e da postura do educador e do educando. Ambos estabelecem, assim, um diálogo por meio do processo avaliativo, coerente com aquilo que perseguem, qual seja, a construção e a transformação de si e do mundo.

Para Freire,

é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber constituindo-se o saber de que errar é momento do processo de conhecer. (...) A melhor maneira de evitar o erro é não ter medo de nele incorrer, mas, tornando-nos cada vez mais criticamente curiosos, exercitar nossa rigorosidade no processo que venho chamando “cerco epistemológico” do objeto, de que resulta o seu conhecimento cabal (FREIRE, 2000, p.100-1).

O autor entende que essa aproximação metódica e esse cerco epistemológico não vão acontecer numa práxis tecnicista e mecanicista. É necessário que a educação dos sonhos e a luta pela sua realização continuem vivas.

Na dimensão interdisciplinar e dialógica da prática educativa entre os sujeitos, a avaliação ganha outros contornos, vista como elemento capaz de contribuir com o desenvolvimento do pensar crítico e autêntico do educando, no ato dialógico com o educador e, ao mesmo tempo, na avaliação da prática educativa de ambos. Para Freire, *a avaliação é da prática educativa e não dum pedaço dela. O educando também deve participar da avaliação da prática, porque o educando é um sujeito dessa prática. A não ser que nós o tomemos como objeto da nossa prática* (FREIRE, 1982, p.94). Ou seja, a educação não pode se dar apenas em momentos estanques. Da mesma forma, se não há prazer na prática educativa, muito menos haverá na avaliação, vista como instrumento de pressão para fazer os educandos estudarem ou decorarem os conteúdos para reproduzirem nas provas, trabalhos e discussões na classe.

Se o diálogo tem papel central na relação pedagógica com o conhecimento, o processo avaliativo deve ser compartilhado e a negociação atingir todos os envolvidos com vistas à superação dos entraves detectados para repensar a prática em favor do crescimento do grupo. Freire distingue o ato de avaliar do ato de inspecionar. Diz que *a avaliação não é o ato pelo qual A avalia B. É o ato por meio do qual A e B avaliam juntos uma prática, seu desenvolvimento, os obstáculos encontrados ou os erros ou equívocos porventura cometidos. Daí o seu caráter dialógico* (FREIRE, 1978, p. 26)<sup>36</sup>.

O caráter dialógico presente na prática educativa e, por extensão, na avaliação cria possibilidades para que os sujeitos não limitem suas ações na investigação do ato de conhecer do professor e dos alunos e seus possíveis obstáculos ou equívocos cometidos no processo. Esse caráter contribui para que os sujeitos refaçam suas experiências e sintam-se estimulados para buscar e construir novos saberes.

Para Freire (2008, p.120), *enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que dispomos de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento*, já que o professor ao reconhecer-se, como um ser inacabado, como qualquer outro, se abre com mais tolerância, respeito e paciência ao inacabamento daquele com quem relaciona: o aluno. Com isso, a compreensão de Freire acerca do eixo diálogo, conhecimento e inacabamento, leva a perceber no processo educativo e, em especial no avaliativo, uma relação dinâmica e aberta a negociações, visto que a leitura crítica do contexto social é um dos focos políticos centrais da educação freireana.

O viés que se abre na dinâmica do processo avaliativo dialógico permite a valorização da multiplicidade de saberes e caminhos a seguir, com rigor, na análise e compreensão do objeto, aguçando a autonomia dos seres caminantes. A autonomia desenvolvida, entre educador e educando, nesse processo, permite que a avaliação extrapole a dinâmica da classe e alcance outros aspectos do campo formativo e profissional em prol de suas ascensões, prevalecendo o respeito aos saberes de cada sujeito num processo de inacabamento.

Freire (1999) entende que o professor deve respeitar a dignidade do aluno, sua autonomia, sua identidade em processo e que, dentro da prática educativa, esse respeito não seja negado. Para isso, coloca-se no lugar de professor e diz que:

---

<sup>36</sup> A fala de Freire (1978), nessa passagem remete ao contexto dos educadores de base e sua relação com a Equipe Central no final dos anos de 1960 no Chile.

Isto exige de mim uma reflexão crítica permanente sobre minha prática através da qual vou fazendo a avaliação do meu próprio fazer com os educandos. O ideal é que, cedo ou tarde, se invente uma forma pela qual os educandos possam participar da avaliação. É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando (FREIRE, 1999, p.71-2).

A avaliação crítica e reflexiva da prática pedagógica vai, assim, sendo costurada no permanente diálogo entre educadores e educandos, antes permeada por um processo individual de autoavaliação. Não aquela autoavaliação com sentido de atribuir notas e conceitos sem significado reconstrutivo e de autoregulação da aprendizagem. A avaliação individual e coletiva que se busca renasce do respeito ao seu fazer e ao fazer do outro e ganha ainda mais sentido por meio do olhar avaliativo do outro, pois auxilia na identificação e compreensão dos seus erros e virtudes da caminhada. Nessa trama, todos os aspectos desse caminhar são passíveis de avaliação. Esta não deve limitar-se ao ângulo da classe, mas também de classe, uma vez que, a crítica e a reflexão ganham sentido dentro de um pensar crítico autêntico que perpassa as ações e relações da instituição e alonga-se na defesa dos seus direitos profissionais. A avaliação da prática é caminho viável a toda ação educativa, sem a qual enfraquece a teia de relações de confiança e respeito tecida entre os indivíduos no seu contexto. Essa teia de relações não se limita ao ambiente de formação dentro da classe, mas se estende a outras práticas sociais e políticas de luta. Aqui a influência das concepções políticas dos indivíduos estão ligadas diretamente ao exercício democrático, ou não, da avaliação entre si e na sua permanente avaliação da prática.

Assim, entende-se que a avaliação de qualquer prática está embutida na sua própria natureza. Planejamento e avaliação permanente da prática caminham paralelamente, acompanham e refazem o ir e o vir dos sujeitos na concretude dos seus objetivos. A teoria e a prática, nessa concepção de Freire, são associadas e acompanhadas por um processo avaliativo formativo, sem dar maior importância a um elemento em detrimento do outro, mas igualmente importantes nesse trajeto. A avaliação assim ganha sentido, pois perpassa toda prática educativa das educadoras na escola e nas lutas democráticas que travam em torno de seus direitos sociais e de classe. Em todos esses aspectos, o cunho formativo da avaliação está presente, tanto nas práticas formais, quanto nas não-formais e informais de professores e alunos. Segundo Freire, *a avaliação da prática é fator importante e indispensável à*

*formação da educadora. Quase sempre, lamentavelmente, avaliamos a pessoa da professora e não sua prática. Avaliamos para punir e não para melhorar a ação dos sujeitos e não para formar* (FREIRE, 2003, p.15).

Dessa maneira, a avaliação, em vez de formativa, aparece mais uma vez como punitiva, ocorre ao longo da formação continuada do educador, com a prevalência, em alguns casos, do aspecto pessoal em detrimento do profissional. Nota-se que o uso dominante das ações avaliativas punitivas desvirtuam seu real papel de acompanhamento, diagnóstico e formação dos sujeitos, educadores e educandos, e avançam para a idéia-força de seu papel utilitarista e terminal.

O deslocamento do foco de avaliar para melhor formar ou do avaliar para punir leva a pouca preocupação com o contexto onde a prática acontece com vistas aos objetivos propostos. Esse deslocamento é tratado por Freire (2003) como um equívoco.

[...] este equívoco está em como mecanicamente pomos a avaliação para o fim do processo. Acontece que o bom começo para uma boa prática seria a avaliação do contexto em que ela se dará. A avaliação do contexto significa um reconhecimento do que vem nele ocorrendo, como e por quê. Neste sentido, esse pensar crítico sobre o contexto que implica avaliá-lo, precede a própria programação da *intervenção* que pretendemos exercer sobre ele, ao lado daqueles e daquelas com quem trabalharemos (FREIRE, 2003, p.15).

Essa avaliação do contexto pode ser entendida como sendo a dinâmica da instituição com suas especificidades estruturais e suas relações de poder mantidas entre seus órgãos e sujeitos. A luta e o diálogo que os educadores e educandos mantêm em torno de seus direitos políticos e pedagógicos estão imersos nesse contexto composto pelos saberes que cada sujeito traz da sua prática social. Compete a cada sujeito que participa de encontros como os de planejamento, colegiado, conselho, sindicato, movimento estudantil, social e comunitário, dentre outros, trazer essa experiência para o contexto da instituição escolar com viés para as relações que serão estabelecidas politicamente entre educador e educandos em classe, tanto no trato dos conteúdos, quanto no processo avaliativo democrático nele imbricado.

Nessa linha, a avaliação do contexto perpassa todas as relações mantidas entre os sujeitos dentro e fora da instituição e as relações que estabelecem entre si mediatizados pelo mundo. Com isso, a avaliação se instaura como um instrumento que acompanha a formação do

indivíduo numa ação permanente e democrática e exime-se da função terminal, seletiva e autoritária, prática comum em muitos fazeres pedagógicos.

Construída no silêncio dos “inocentes”, nos últimos anos, a avaliação vem ganhando outros contornos, a partir da influência da globalização da economia e a introdução do modelo neoliberal na sociedade, em especial, na educação, fruto das influências da ciência e da tecnologia no processo produtivo. Tais processos trouxeram no seu bojo as exigências de avaliação para maior eficiência, eficácia, produtividade e adaptação às cobranças do mercado. Tomam, assim, as instituições educacionais como principal instrumento de formação e adaptação do trabalhador ao mercado e, ao mesmo tempo, como um instrumento de regulação social e profissional. Constata-se neste contexto globalizado a ampliação da avaliação com a finalidade de medir os resultados para o alcance das metas traçadas pelos sistemas políticos. A avaliação, seja ela sistêmica, institucional ou da aprendizagem, deve ter a função de orientar de forma democrática os investimentos, as políticas e a prática educativa, num permanente diálogo com a sociedade e/ou seu público alvo. Mas, nesse jogo de interesses políticos e econômicos, a avaliação da aprendizagem, no conjunto das práticas pedagógicas, não está isenta das influências das forças que movem a avaliação sistêmica e/ou institucional para (re)afirmar um modelo em favor do mercado que oprime e bloqueia a formação crítica, solidária e humana.

Na visão de Freire,

a desconsideração total pela *formação* integral do ser humano e a sua redução a puro *treino* fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo. Nesse caso, *falar* a, que, na perspectiva democrática é um possível momento do falar com, nem sequer é ensaiado (FREIRE, 1999, p.130).

Nessa passagem, fica implícita a preocupação com a relação entre formação humana e formação numa linha técnica e autoritária. Entende-se que a evolução da sociedade e do conhecimento trouxe consigo novos contextos e a exigência de maneiras diferentes de vê-las e explicá-las. A fragmentação histórica do conhecimento, segundo os pressupostos do paradigma clássico, instaura a ruptura com a tradição em busca de novos olhares, relações e formas de compreensão do todo, na perspectiva de democratização da educação e da sociedade.

Freire chama a atenção ao dizer que:

Os sistemas de avaliação pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais como discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada (FREIRE, 1999, p.130-1).

É preciso lutar para que haja uma compreensão da prática avaliativa como instrumento de apreciação do que-fazer de sujeitos críticos em favor da libertação e não da domesticação, *uma avaliação em que se estimule o falar a como caminho do falar com* (FREIRE, 1999, p.131). Nota-se, no pensamento de Freire, a necessidade e importância dada à avaliação como um processo democrático, emancipatório, dialógico e formativo a serviço do caminhar crítico e amoroso de professores e alunos para uma práxis libertadora. A avaliação, na perspectiva freiriana, tem um cunho de resistência a toda forma de silêncio e negação do diálogo e assume-se como partilha e troca dos sujeitos – professores e alunos - no fazer e refazer de suas ações.

No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la. Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. (...) É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1999, p.131-2).

O silêncio aqui aparece como vital dentro do processo dialógico de falar e ouvir dos sujeitos no espaço de comunicação. Um silêncio respeitoso, reflexivo e ético, atento à pluralidade de vozes e pensamentos presentes no contexto, permeado pela motivação e desafio de quem escuta, e, ao mesmo tempo, para que fale e responda. Por isso, o diálogo permeado por atitudes motivadoras torna-se importante princípio educativo para criar uma dinâmica de comunicação, organização e participação no grupo. O sentimento de motivação no aluno o faz andar no seu ritmo, marcado por uma postura, em que as perguntas, discussões e

questionamentos se tornam mais veementes, numa relação de comunicação ética com o professor no desenrolar da busca de uma pedagogia da autonomia. Com isso, a avaliação ganha sentido, ao se fundir, na prática educativa, como uma ação imprescindível no fazer pedagógico, pois o elo costurado no diálogo e na relação democrática transgride o silêncio e instaura uma relação de confiança entre educadores e educandos, estendendo suas vozes também à práxis social.

Enfim, permeada pela relação amorosa e de confiança, a avaliação torna-se um elemento necessário e desencadeador para melhoria de outras práticas, não somente dentro da classe, mas também dentro da instituição educativa e na sociedade, a partir de uma intervenção mais pontual e consciente do sujeito nas suas ações cotidianas. Ciente do percurso que a avaliação da aprendizagem trilhou ao longo do contexto sóciohistórico, é necessário ressaltar que mesmo com sua expansão para outros campos, novos olhares vêm sendo tomados na aproximação de uma prática formativa e emancipatória de escuta das vozes - por muito silenciadas - através de um processo dialógico e democrático entre os sujeitos da ação, pois a prática avaliativa é também uma prática educativa do trabalho docente na formação do professor.

As perspectivas de avaliação da aprendizagem discutidas por Luckesi (1998), Hoffmann (1998, 2000), Perrenoud (2000), Hadji (2001), Vasconcellos (2000), ao lado de Freire, fundamentam teoricamente a concepção e compreensão acerca da avaliação da aprendizagem trabalhada nesta dissertação. Nota-se, pela consistência de suas concepções, que a prática avaliativa é um elemento pedagógico primordial como mecanismo diagnóstico, formativo, democrático e emancipatório para o grupo. Em suas idéias, aparece implícita a importância da escuta das vozes dos sujeitos na discussão dos processos e dos instrumentos avaliativos a serem utilizados, desde o planejamento, desenvolvimento, rigor metodológico/científico e comunicação dos resultados.

A avaliação da aprendizagem não constitui mecanismo isolado na dinâmica da prática de sala de aula. Está inserida nos processos de organização pedagógica como elemento didático em favor do ensino e da aprendizagem dos sujeitos dentro do âmbito social e político do currículo de formação docente. Nessa perspectiva, toma-se a avaliação da aprendizagem, neste estudo, não apenas na dimensão de acompanhar os resultados da aprendizagem, mas essencialmente na direção de avaliar os caminhos, formas e expressões da práxis educativa, tendo a escuta, o silêncio e as vozes dos alunos como a principal fonte para se fazer esta investigação e

descobrir como o Curso de Pedagogia de Guanambi, Bahia, tem construído ou não uma trajetória histórica com esta vocação e opção política.

## **CAPÍTULO IV**

---

### **OS SIGNIFICADOS DAS CATEGORIAS VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO NAS TEORIAS DE BAKHTIN E PAULO FREIRE**

As bases científicas analisadas por Bakhtin (1992) e Paulo Freire (1978), referentes às categorias selecionadas neste estudo, oferecem os subsídios para se compreenderem, em profundidade, os discursos dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia/UNEB/Guanambi sobre como percebem, vivenciam e julgam os processos educativo e avaliativo deste referido curso de graduação. Estas duas contribuições teóricas, juntas, corroboram para se compreender e explicar a visão que os alunos têm sobre os elementos avaliação, pesquisa, interdisciplinaridade dentro do PPCP, inseridas nas Atividades Curriculares e desenvolvidas pelas Atividades Complementares, tanto nos espaços da sala de aula, quanto nas Escolas Fundamentais, nas séries iniciais onde se cumprem os Estágios Supervisionados, as pesquisas e outros trabalhos escolares solicitados pelos professores do curso.

A escolha do teórico da linguagem, o russo Bakhtin, e do filósofo da educação, o brasileiro Paulo Freire, para fundamentar as análises desta investigação justifica-se pelo critério da relação epistemológica com o discurso da sala de aula e a afinidade destes estudos científicos com a natureza do objeto deste estudo que é entender como a avaliação da aprendizagem enquanto uma prática política, didática e pedagógica se desenvolve no contexto baiano, no Curso de Pedagogia do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia. Estas teorias possibilitam concretamente o diálogo em sala de aula, como experiência democrática, participativa e colaborativa para construir concepções, conceitos, instrumentos e práticas avaliativas inspiradas nas proposições, hipóteses e reflexões destes dois teóricos que trabalham o papel político científico e formativo da comunicação, do diálogo e da interação entre os sujeitos e as práticas sociais, na sociedade atual da informação e do conhecimento, como discute Morin (1995).

Bakhtin (1992) é utilizado como referencial neste trabalho porque sua abordagem trata da interação social da comunicação, expressa pelas vozes dos sujeitos no processo de comunicação. Já Freire (1978) tornou-se relevante para a análise dos dados desta investigação porque ajuda compreender as categorias vozes, escuta e silêncio, estas centrais no problema investigado.

#### **4.1 Vozes, escuta e silêncio: interpretações de seus significados no pensamento de Bakhtin**

Apresenta-se a seguir um ligeiro extrato dos conceitos, pressupostos e reflexões de Bakhtin e Freire que dão subsídios para fazer a interpretação dos dados desta pesquisa, principalmente

aquelas falas referentes à lógica da enunciação do discurso na sala de aula, isto é, há diálogo e há interação social. O que significa buscar explicações sobre como os sujeitos do processo educativo pensam, refletem e exprimem-se sobre a avaliação da aprendizagem e outras experiências vividas e vivenciadas no Curso de Pedagogia do Campus XII da Universidade do Estado da Bahia, oferecido no município de Guanambi.

A interpretação do discurso requer uma compreensão complexa das palavras e frases que o compõem conforme o enunciado das vozes dos sujeitos. Tais vozes dos sujeitos soam carregadas de sentidos ideológicos, construídos no contexto social e linguístico. Sendo assim, o ideológico tem um significado e situa-se fora de si, ou seja, o que é ideológico é um signo, pois, sem signo não existe ideologia (BAKHTIN, 1992).

O autor diz que um corpo físico, por si só, não é nada e coincide com sua natureza, mas quando o homem dá sentido transforma-se num signo e passa a ter uma conotação ideológica. A ideologia existe por meio dos signos e estes são formados por meio das relações sociais externas ao indivíduo. Portanto, todo objeto natural ou produto natural, tecnológico, ou de consumo, pode ser como um símbolo, ao ganhar um sentido. Assim, além de suas particularidades, transforma-se em um signo, que reflete ou reflata um contexto que lhe é exterior, diz Bakhtin (1992).

Com isso, o mundo vai ganhando maiores dimensões diante dos signos e os sentidos que o indivíduo lhes atribui por meio das palavras que brotam de suas vozes.

Segundo Bakhtin,

*A palavra é o fenômeno ideológico por excelência. A realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo. A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela. A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social (BAKHTIN, 1992, p.36-grifos do autor).*

Se é a partir das palavras que as relações sociais acontecem de forma pura e sensível, é por meio da expressão de suas vozes que a interação entre os interlocutores nasce e os conflitos acontecem. Dessa interação entre interlocutores nasce a linguagem num contexto histórico e social, que vai ganhando sentido quando a palavra é enunciada entre dois indivíduos socialmente organizados. *Mas a palavra não é somente um signo mais puro, mais indicativo;*

*é também um signo neutro. Cada um dos demais sistemas de signos é específico de algum campo particular da criação ideológica* (BAKHTIN, 1992, p.36). Argumenta ainda que, *cada domínio possui seu próprio material ideológico e formula signos e símbolos que lhe são específicos e que não são aplicáveis a outros domínios* (BAKHTIN, 1992, p.36-7).

Neste caso, trazendo para o campo educacional, nota-se que alguns aspectos são familiares somente a este e vão ganhando notoriedade a partir da criação ideológica de seus sujeitos. O conhecimento desse campo reflete e reflata todos os interesses da sociedade que faz uso da palavra para comunicar. As palavras presentes nas vozes do locutor e interlocutor são enunciadas em de um processo comunicativo ininterrupto dentro de um diálogo que não acontece fora do contexto social. Portanto, *é de natureza social, e a palavra está presente em todos os atos de compreensão e em todos os atos de interpretação* (BAKHTIN, 1992, p.38). Esta passagem retrata um dos porquês das idéias de Bakhtin serem um dos alicerces deste trabalho, visto que a palavra dá sentido às vozes dos sujeitos/locutores que compreendem e interpretam um contexto sócioeducacional que, posteriormente, será interpretado e compreendido pelo pesquisador/interlocutor/ouvinte.

A palavra sempre se dirige a um interlocutor e pode variar a depender das pessoas que estão ligadas ou não àquele grupo social que ora convive. Assim, trazendo para o contexto da sala de aula, percebe-se que a presença do professor pode ser ilustrada como o locutor e a presença do aluno como interlocutor, porém, numa relação democrática, esses papéis podem se inverter e as vozes de ambos se equilibrarem no diálogo. Por outro lado, a existência de uma relação hierárquica de alguém que sabe e outro que não sabe, ou de alguém que enuncia sua voz e outro que se silencia, pode fazer com que possa perder seu elo na complexa cadeia de enunciados.

Segundo Bakhtin, *o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações, etc.*(BAKHTIN, 1992, p.112-3). Pode-se interpretar esse auditório social como sendo o momento de silêncio interior e reflexivo do aluno/interlocutor para refazer seu discurso a partir da palavra/voz do professor/locutor ou silenciar, a depender das motivações que recebe e apreciações que faz. O autor segue dizendo que *quanto mais aculturado for o indivíduo, mais o auditório em questão se aproximará do auditório médio da criação ideológica* (BAKHTIN, 1992, P.113). Ou seja, deduz-se que quanto mais inserido no universo cultural mais possibilidades terão os indivíduos para criar e enunciar suas idéias.

Assim, quanto maior for sua inserção no ambiente educativo da sala de aula, da universidade, da igreja, da família, dos movimentos sociais, mais possibilidades e motivações terá para expor sua criação ideológica por meio da expressão da palavra/voz. Nesse caso, a interpretação do termo aculturação aqui utilizada vai além do contato entre duas culturas ou povos para chegar nas micro-relações culturais entre indivíduos diferentes e com pensamentos diversos que se fortalecem no contato e no diálogo que estabelece em torno da busca de soluções para seus problemas sociais. É que a partir desse contato e dessa luta que se tornam mais propensos e audazes na formulação de seu discurso e na interação com o locutor. Sua palavra/voz ganha notoriedade, principalmente no ambiente acadêmico, foco central nesta discussão.

Toda palavra comporta duas faces, procede de alguém e dirige-se para alguém, diz Bakhtin (1992).

*Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apóia sobre mim numa extremidade, na outra apóia-se sobre o seu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor (BAKHTIN, 1992, p.113).*

Na interação que se estabelece entre os sujeitos, a comunicação tem na palavra seu elo, que vai definindo cada um em relação ao grupo que se cria e se apóia na caminhada em busca das interações sociais. Como território comum dos sujeitos, a palavra expressa por meio das vozes, de um ou de outro, não aparece sozinha, mas acompanhada de momentos de escuta e silêncio. No caso da escuta e do silêncio, não transitarão por cima da “ponte” se não houver motivação, encorajamento e respeito por parte de quem se encontra na outra extremidade na mediação dessa relação. Para muitos, a superação das barreiras construídas no campo social e educacional, após tantos anos na condição de mero ouvinte, demanda tempo e envolvimento por parte do locutor que cria as pontes para a passagem do ouvinte à condição de interlocutor.

Na relação com o ouvinte, Bakhtin (1992) distingue dois pólos ou limites onde acontece a tomada de consciência e a elaboração do discurso. A atividade do eu e atividade mental do nós, onde a atividade mental oscila de um a outro.

Nesse sentido, pode-se atribuir ao pólo do eu o estado de perda da voz e a instauração do estado de silêncio que muitos alunos se vêem dentro da sala de aula. Silêncio que brota das diversas relações que o indivíduo mantém ao longo da vida nos espaços sociais que frequenta, seja escola, igreja, família, trabalho e outros.

O pólo da atividade mental do nós é uma atividade diferenciada, na qual o grau de consciência é crescente na proporcionalidade da firmeza e estabilidade da orientação social do indivíduo. *Quanto mais forte, mais bem organizada e diferenciada for a coletividade no interior da qual o indivíduo se orienta, mais distinto e complexo será seu mundo interior* (BAKHTIN, 1992, p.115).

Além das atividades mentais do eu e do nós, Bakhtin (1992) classifica à parte a *atividade mental para si*. Ela se diferencia da atividade mental do *eu* e instala-se como uma atividade ideológica particular do *nós* comum à classe burguesa e caracteriza-se por uma sólida e afirmada orientação social. Essa atividade individualista não vem do mais profundo da personalidade, mas do exterior. *Trata-se da explicitação ideológica do meu status social, da defesa pela lei e por toda a estrutura da sociedade de um bastião objetivo, a minha posição econômica individual* (BAKHTIN, 1992, p.117).

Essa posição classificada pelo autor pode ser relacionada aos indivíduos com certa posição social que não desejam mudanças profundas em todos os setores da sociedade, sob o risco de perder seu *status quo*. No âmbito educativo, essa atividade ideológica não tem compromisso com a transformação das relações autoritárias muito comuns na prática pedagógica tradicional. As vozes dos alunos nesse sentido não têm respaldo em relação à voz dominante e individualista do professor. O aluno nesse contato ocupa uma posição passiva, silenciosa e de mero ouvinte.

Essa posição passiva e silenciosa não brota fortuitamente do indivíduo, ela é produto das interações sociais mantidas num determinando tempo e espaço. Como diz Bakhtin *a personalidade que se exprime, apreendida, por assim dizer, do interior, revela-se um produto total da inter-relação social. A atividade mental do sujeito constitui, da mesma forma que a expressão exterior, um território social* (BAKHTIN, 1992, p.117). Nessa linha, o autor coloca que todo itinerário do sujeito leva a uma atividade mental, pois o conteúdo a exprimir por meio da enunciação situa-se num território social. Em outra passagem, o autor chama atenção que a atividade mental, desde a origem, tende para uma expressão externa plenamente

realizada, mas também pode acontecer que seja broqueada ou freada, o que leva a uma expressão inibida. Esse bloqueio e inibimento, quando materializado, exerce efeito reversivo sobre a atividade mental no cotidiano.

Bakhtin denomina de ideologia do cotidiano (...) *a totalidade da atividade mental centrada sobre a vida cotidiana, assim como a expressão que a ela se liga*. Essa ideologia constitui o domínio da palavra interior e exterior desordenada e não fixada num sistema, que acompanha cada um dos nossos atos ou gestos e cada um dos nossos estados de consciência (BAKHTIN, 1992, p.118). Para o autor, por meio da ideologia do cotidiano, os sistemas ideológicos da moral, ciência, religião, arte vão cristalizando e, ao mesmo tempo, exercendo forte influência sobre essa ideologia.

Assim, por analogia, os sistemas educacionais, enquanto sistemas constituídos, também vão cristalizando por meio da ideologia do cotidiano. A relação antidemocrática na sala de aula e na instituição, a aula centrada no professor, a prática avaliativa muito voltada para a premiação, notação e ameaça, a presença da escuta e do silêncio do aluno muito mais presente que sua voz, dentre outras relações da prática educativa, foram construídas e consolidadas ao longo de anos por meio de uma ideologia do cotidiano e continua viva organicamente. Construídos, ao longo de décadas, esses sistemas, cristalizados que estão, vão sendo transformados gradativamente com o passar do tempo e das gerações.

Todavia, ao mesmo tempo esses produtos ideológicos constituídos conservam constantemente um elo orgânico vivo com a ideologia do cotidiano, alimentam-se de sua seiva, pois fora dela, morrem, assim como morrem, por exemplo, a obra literária acabada ou a idéia cognitiva se não são submetidas a uma avaliação crítica viva.

Ora, essa avaliação crítica, que é a única razão de ser de toda produção ideológica, opera-se na língua da ideologia do cotidiano. Esta coloca a obra numa situação social determinada. A obra estabelece assim vínculos com o conteúdo total da consciência dos indivíduos receptores e só é apreendida no contexto dessa consciência que lhe é contemporânea. A obra é interpretada no espírito desse conteúdo da consciência (dos indivíduos receptores) e recebe dela uma nova luz. É nisso que reside a vida da obra ideológica (BAKHTIN, 1992, p.119).

Nesse sentido, o processo de transição de uma ideologia tradicional cristalizada na prática educativa será superado a partir do momento que se estabelecerem laços estreitos com as

idéias que se pretende, orientados pelo currículo da instituição nas práticas vivenciadas e nas relações dos sujeitos na sala de aula, acompanhadas por um conjunto de pequenas ações que envolvem a instauração de uma avaliação crítica.

As vozes, escuta e silêncio aparecem no pensamento de Bakhtin justificadas pela complexa rede que é a comunicação humana, que ganha sentido na relação entre sujeitos, auxiliada por símbolos e atos sociais não verbais que ajudam a explicar o mundo e os problemas advindos dele. Neste trabalho, as categorias: vozes, escuta, silêncio, a aula, interdisciplinaridade, pesquisa e avaliação da aprendizagem são interpretadas, analisando-se o discurso apresentado nas entrevistas dos alunos sobre a prática educativa e avaliativa, desenvolvida pela proposta pedagógica do Curso de Pedagogia/UNEB/Guanambi.

#### **4.2 Educar, conscientizar e libertar: uma construção necessária em Paulo Freire**

A obra de Paulo Freire, vasta e escrita em diversos contextos, nacionais e internacionais, atravessa os nossos dias, trazendo críticas e alternativas socialistas ao campo da educação pelas suas idéias e práticas nas várias instâncias de luta, em especial, em defesa da democracia, liberdade e emancipação humana. Essa instância é uma questão central nesta dissertação, uma vez que traz a sinalização dos valores e princípios encarnados nas práticas da avaliação da aprendizagem do curso de Pedagogia, em três dimensões básicas: vozes, escuta e silêncio. Por conseguinte, o objetivo dessa abordagem sequente é apresentar as interpretações que se faz dessas três dimensões de análise do discurso dos alunos acerca da prática educativa e avaliativa tomando como referência as idéias de Freire.

Assim, a relevante contribuição de sua obra permitiu tomar, neste trabalho, as suas idéias como referencial teórico para compreender o fenômeno educativo da avaliação da aprendizagem, conforme processo analisado pelos alunos e alunas sobre o contexto curricular do curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII/Guanambi.

Fica subentendido que esta prática avaliativa está imbricada na prática educativa que contempla as interrelações de um fazer permanente entre os sujeitos, professores e alunos, como salienta Freire (1995), quando explica que *a prática educativa é uma dimensão necessária da prática social, como a prática produtiva, a cultural, a religiosa, etc.* (FREIRE, 1995, p.65-6). Isto é, a prática avaliativa consolidada e inserida num currículo abrangente de formação de professores supõe e produz a construção sóciohistórica desta referida prática

educativa, expressando os rumos do seu compromisso social, de suas finalidades e de sua dimensão ética.

*Enquanto prática social a prática educativa, em sua riqueza, em sua complexidade, é fenômeno típico da existência, por isso mesmo fenômeno exclusivamente humano. Daí, também, que a prática educativa seja histórica e tenha historicidade (FREIRE, 1995, p.66).* Esse processo histórico marca a luta dos sujeitos na construção da linguagem e da cultura, na dialética do seu contexto social, num permanente ser e estar sendo no mundo. Assim, instaura-se, por meio da escola, uma prática educativa que, na visão de Freire (1995), implica a existência de quatro elementos: a) Sujeitos (educador e educando); b) objetos do conhecimento (conteúdo); c) objetos mediatos e imediatos (diretividade/objetivos da educação); d) Métodos, processos, técnicas de ensino e materiais didáticos (coerentes com os objetivos e opção política). Esses elementos perpassam toda prática educativa numa ótica democrática e progressista. No seu sentido democrático, dentro da relação educador e educando, permeia o mútuo respeito pelo saber científico e o saber da experiência, possível na (re)construção de novos saberes na multiplicidade do contexto social e político.

A prática educativa neste contexto não se dá por uma imposição de verdades, mas baseada no reconhecimento e valorização do saber do outro numa relação de diálogo e participação, numa educação construída na ousadia e no respeito dos sujeitos, mediatizados pelo mundo, como situa Freire (2005).

A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação (FREIRE, 2005, p.97).

Toma-se, assim, a compreensão de educação numa perspectiva democrática, progressista e crítica a partir das relações sociais do homem com o mundo. Desse mundo brota o principal eixo, o conhecimento, ou seja, o conteúdo problematizador das ações educativas, permeada pela necessidade ontológica da esperança. Como diz Freire (1995), a esperança de um mundo melhor, mais justo e democrático, que não acontecerá pela espera, mas pela luta e pela direção teleológica da prática para alcançar a construção histórica do conhecimento e das práticas pedagógicas do currículo. Essa concepção de educação freireana é assumida neste trabalho

como o conceito principal para delinear as argumentações ao referir-se à prática da avaliação da aprendizagem no currículo do Curso de Pedagogia conforme expressam os alunos e alunas desse curso. Isto se estrutura na dimensão de que o conteúdo dos temas geradores da educação se alicerçam nas relações e diálogo com o mundo e na diversidade de impressões construídas pelo sujeito no seu fazer histórico. Isto se baseia não na negação das vozes dos referidos sujeitos e na tentativa de silenciar e esvaziar a riqueza de saberes e de práticas que trazem as organizações das classes populares.

A complexidade e a arquitetura da educação, segundo Freire (1999), não se limita às relações dentro da instituição escolar formal, mas inclui as relações sociais permanentes dos sujeitos consigo e com o mundo, pois a diversidade de práticas sociais levam inevitavelmente às atividades de cunho pedagógico em várias instâncias. Assim, seja na cidade, na família, nos pequenos grupos, nas relações comunitárias, dentro dos diversos grupos étnicos, nas relações entre educador-educando e educando-educando fora do meio escolar formal, a educação está presente em todos os espaços sociais do mundo e é mediatizada por eles. Assim, a educação autêntica, como diz Freire (1999), se faz de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo, num processo de educar, conscientizar e auto-libertar-se. Por outro lado, ela pode ter uma função antagônica e acontecer de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, a depender dos interesses da classe que detém o poder de pensar e executar as macro políticas educacionais. O autor completa que,

do ponto de vista dos interesses dominantes, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática imobilizadora e ocultadora de verdades. Toda vez, porém, que a conjuntura o exige, a educação dominante é progressista à sua maneira, progressista “pela metade” (FREIRE, 1999, p.111).

Esse contexto global da educação traz como referência não somente as micropolíticas dentro da escola e das instituições formadoras, como também as macropolíticas educacionais que não deixam de expressar interesses de grupos humanos comprometidos com projetos políticos “humanizantes ou desumanizantes”, para reprodução ou transformação do *status quo* sóciopolítico e econômico, visto que a educação é um campo de poder estratégico em qualquer sociedade.

No Brasil, a gama de políticas de Estado e de Governo desenvolvidas dentro do processo histórico educacional, nos últimos 20 anos, para atender aos interesses do contexto capitalista,

tanto na Educação Básica quanto Superior, pouco tem ouvido os clamores da sociedade que se silencia diante da imposição de tais políticas. A democracia como escuta, silêncio e vozes persiste, mas o desenrolar do objeto, como simples transferência acrítica e passiva, oculta e nega aos sujeitos o direito à participação e transforma-se em relações verticais e dominadoras.

Segundo Freire, a educação com função dominadora, desumanizadora, diferencia-se daquela com tarefa humanizadora, libertadora em virtude da primeira ser um ato de transferência de conhecimento e a segunda ser um ato de conhecer que incide, assim, na relação consciência-mundo. Por isso, a educação numa perspectiva dominadora nega o caráter ativo da consciência para ser o ato no qual *o educador, como “o que sabe”, transfere ao educando, como “o que não sabe”, o conhecimento existente* (FREIRE, 1978, p.99).

Essa relação vertical de uma voz que fala e outra que escuta e silencia, num ato de imposição didática, nega o caráter humanizador da educação, onde a consciência é vista com um caráter ativo, indagador, reflexivo e não somente reflexo, capaz de conhecer e desvelar o não conhecido. No desenvolvimento da consciência, conhecer o mundo é vital para o desvelamento da realidade social, pois ela é vista não como algo que é, mas como algo que está sendo e as vozes dos sujeitos ganham força nesse desvelar.

Assim, ao referir às três dimensões de análise dos discursos dos alunos, quais sejam vozes, escuta e silêncio, no interior deste trabalho, assumem-se, por suposição, as interpretações feitas por Freire (1978) conforme o exposto neste capítulo para definir VOZES como sendo aqueles momentos de participação, interação, discussão, diálogo, questionamentos e conversa dentro de relações democráticas e de respeito ao saber do outro, sem negar a crítica e o direito de livre expressão de cada um. No sentido oposto a tais relações, instaura-se o sentimento de ESCUTA, reflexo do processo autoritário ou ingênuo de transferência do conhecimento do professor-*que-sabe* ao aluno-*que-não sabe* (FREIRE, 1978). Nega-se, assim, o exercício das vozes e instaura-se no aluno o escutar e o silenciar-se. SILÊNCIO, como formas especiais de consciência dominada (FREIRE, 1978), é interpretado como resultante do sentimento de baixa-estima, insegurança, desvalorização, negação e repulsa ao seu discurso ou a negação e/ou omissão de direitos dos alunos.

Nesse sentido, vozes, escuta e silêncio constituem um movimento dinâmico e dialógico de reciprocidade ou contradição do discurso elaborado, ao submeter-se a um processo de significação política, social e cultural das mensagens aprendidas no desvelar, ou não, da

realidade. Para tanto, esses três elementos, vozes, escuta e silêncio, unem-se dialeticamente num processo consciente de desvelamento da realidade por meio da prática educativa e em todos os espaços e relações mantidas pelos sujeitos.

A escola, em todos os seus níveis, exerce papel importante como instrumento de controle social e para muitos educadores o papel de educar, muitas vezes restringe a uma simples adaptação do educando ao meio, sem questionar o seu contexto social. A adaptação do indivíduo ao meio pela escola impede o exercício de suas vozes críticas dentro da sociedade. Vozes caladas que poderão permanecer mudas e oprimidas ao longo da vida, fruto da imposição de vozes dominantes a que foram submetidos no meio social e educacional, impedindo o exercício consciente de sua liberdade. Para Freire (1978), *educar, conscientizar e libertar* estão numa íntima relação no processo de humanização, pois a partir da forte influência da primeira, alcança-se a segunda e culmina na terceira.

Nesse sentido, a escola aparece como importante espaço sócioeducativo de problematização e re-construção do conhecimento. Na dinâmica da sala de aula está presente uma série de relações objetivas e subjetivas envolvendo educadores e educandos em torno do objeto do conhecimento, que se amplia com a inserção de novos elementos explicativos para um processo consciente de transformação.

Assim, a conscientização acontece num movimento dialético de silêncio e reflexão crítica sobre as ações anteriores para agir posteriormente no processo de luta e emancipação humana. Portanto, consciência e ação sobre a realidade não se separam, constituem-se um ato transformador que faz dos homens e mulheres seres de relação.

A educação vai ter na expressividade das vozes de seus sujeitos um permanente encontro entre os seres humanos, mediados pelos diversos saberes que trazem do meio social (FREIRE, 1981). A metáfora da educação “bancária”, segundo Freire (1978), traduz-se na substituição da expressividade pela doação de conhecimentos e expressões/vozes que o educando deverá ir escutando e “capitalizando” para melhor ser formado no silêncio. Uma prática bancária não traz em si suporte para a conscientização e humanização do sujeito, pois se volta para uma educação alienante e vertical.

Na dialética da “escola do mundo” e do “mundo da escola”<sup>37</sup>, nota-se que a superação da alienação do sujeito, em favor, da expressividade de sua voz, faz-se cada vez mais presente como substituição dessa prática educativa “bancária”, do escutar e silenciar, para uma prática educativa democrática, permeada por um constante processo de diálogo e avaliação de seus elementos constitutivos, numa permanente construção necessária ao processo de educar, conscientizar e libertar.

### **4.3 O diálogo na construção de uma formação pedagógica democrática**

A formação do sujeito por meio do diálogo é uma prática que se constrói e se consolida por meio do processo educativo democrático. O diálogo é inexistente quando não há sintonia entre a escuta, a voz e o silêncio dos sujeitos, cortado por formas autoritárias de pensar e agir na prática educativa e também na avaliativa, sem respeito à individualidade do outro. Nessa linha, o objetivo dessa discussão em torno do diálogo é situar sua importância na construção da formação política, pedagógica e democrática, e enquanto princípio fundamental da comunicação humana e, por conseguinte, da prática educativa no desvelar da realidade.

A presença do diálogo democrático entre professor-aluno e aluno-aluno permite que o indivíduo se reconheça como ser inacabado e busque, na dinâmica do conhecimento, sua humanização. Consciente de sua inconclusão, abre-se para construir permanentemente a sua própria história por meio de suas vozes para superar o que, muitas vezes, aparece como destino natural. Abre-se, também, ao mundo e aos outros em busca de explicações e respostas às múltiplas inquietações do meio social e educacional (FREIRE, 1999).

O conscientizar-se desse inacabamento por parte do educador e educando instaura novas relações entre o fazer pedagógico e social. A trama social dos educandos dentro do fazer pedagógico da aula ganha novos contornos, pois amplia seus limites e respalda suas vozes na interação com os processos de avaliação e negociação, que se mantêm em torno das práticas de formação político pedagógica. São vozes e limites que extrapolam o ambiente da classe e abrem-se a outras inquietações numa relação dialógica com o outro e com as indagações que se movem no mundo. Segundo Freire (1999, p.154), *o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história.*

---

<sup>37</sup> Grifos do autor.

O diálogo significa ainda abrir-se ao mundo não de forma ingênua, mas de forma crítica dentro do movimento histórico numa relação de troca, curiosidade e inquietude com o desvelar da realidade do seu entorno. Desvelar é conhecer, é um ato compartilhado, histórico e dialógico do ser humano. Nesse sentido, a comunicação aparece como condição inseparável do ser humano e o diálogo/vozes como o principal elemento na relação entre os sujeitos. Na educação, o diálogo é uma das principais “pontes” e condição básica para que ela seja democrática, crítica, construtiva, estimuladora da pergunta e da reflexão crítica (FREIRE, 1999). Essa dialogicidade, na compreensão de Freire (1999), não nega a necessidade de momentos explicativos e narrativos nos quais o professor exponha sua compreensão sobre o objeto. O importante é a compreensão do professor e alunos sobre essa relação dialógica, aberta, indagadora, quando ambos se assumem como *epistemologicamente curiosos*.

Freire tem a concepção de diálogo<sup>38</sup> como sendo:

uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humanidade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2007, p.115).

A educação como instância de desvelamento da realidade, numa visão crítica, política e libertadora, tem o diálogo como o principal princípio humano de comunicação e ligação dos “pólos” do seu fazer pedagógico entre professores e alunos. Do contrário, vamos ter em classe a predominância de uma voz em detrimento das vozes dos alunos que são as mais presentes nos espaços educativos.

No fazer pedagógico, as vozes dos professores e alunos devem ser ecoadas, ouvidas e refletidas na discussão para materializar-se numa formação crítica. A passividade de um discurso único é substituído pelo debate crítico ampliado a partir das leituras indicadas em torno do objeto de estudo e pelas experiências da prática social e profissional de ambos. O educador e educando expõem suas compreensões não como verdades, mas como pontos de partida para o confronto de idéias numa relação dialógica, aberta e de respeito aos seus saberes.

---

<sup>38</sup> Cf. Freire utiliza das idéias de Jaspers (1961) para formular o conceito de diálogo e antidiálogo.

Na classe, o silêncio do aluno também pode ser fruto de sua timidez, receio de errar, insegurança ou desmotivação na compreensão do objeto em estudo. Esses fatores podem levar a um natural silenciamento das suas vozes. Outro aspecto a observar é o contexto metodológico pouco instigador e participativo em que um grande número de estudantes em classe limita a intensidade de suas vozes.

Ao se falar do diálogo freireano e sua presença em classe, num processo de construção coletiva, não se está negando que o ato de ensinar do professor não deva acontecer, mas, baseando-se em Freire, também se assume uma educação onde a formação aberta e democrática, com possibilidade de falar, escutar e valorizar os saberes do outro é uma necessidade. Inicialmente o professor procura não silenciar, mas ouvir e conhecer as contribuições que os alunos trazem da sua multiplicidade de experiências para o ambiente pedagógico. Como diz Freire, *ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabem* (2008, P.131).

Assim, a necessidade de conhecer os saberes do educando é indispensável a todo educador que trabalha numa perspectiva participativa, aberto ao conhecimento do outro, o que possibilita pensar ações futuras para o estabelecimento de um clima de diálogo e respeito mútuo dentro dos limites da prática educativa de cada sujeito em sala de aula.

Segundo Freire,

A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa, a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou da educadora não freia a capacidade de criticamente também pensar ou começar a pensar do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, dificulta o desenvolvimento do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde (FREIRE, 2008, p.118).

Segundo tal concepção, reafirma-se a necessidade do educador respeitar o pensamento do educando, vital dentro do processo pedagógico dialógico para um pensar autêntico na escola e no mundo. O educador e seu pensamento inquieto e instigador do educando possibilitam as “lentes” críticas para “enxergar” ideologias escondidas na sociedade para desvelar os

interesses que aparecem atrás das cortinas do poder. Poder presente nas mais diversas relações sociais, que dentro das instituições escolares ganha um contorno diferenciado, considerando sua influência na transformação, conservação e/ou reprodução de valores e normas. *A relação dialógica é o selo do ato cognoscitivo, em que o objeto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega a seu desvelamento crítico* (FREIRE, 1978, p.143). Assim, nesse processo, o ciclo de construção do conhecimento entre aquisição e descoberta não se separa e instaura-se uma postura crítica e curiosa em torno do objeto.

A prática educativa e avaliativa, nesse processo de transferência será marcada por uma forma mecânica e reprodutora de ideias alheias, muitas vezes, descontextualizadas da prática social e profissional. Nega-se, desta forma, autonomia ao educando para criar e recriar seu conhecimento como um ato dialético na dinâmica do mundo. Não deixa de reconhecer que alguns objetos temáticos perpassam certos tempos históricos e merecem ser tratados dentro de determinada especificidade, no entanto sem negar a sua dimensão crítica e política. Neste sentido, a educação não pode negar a prática política implícita no objeto e no ato de educar.

A formação política é uma característica de todo educador crítico, que traz implícita na sua prática educativa uma “pedagogia da esperança” e o sonho de transformação da difícil realidade. A formação política básica também é necessária aos alunos que se preparam para disseminá-la na futura prática escolar, no meio ou no movimento social em que está inserido, uma vez que não há neutralidade política nas relações estabelecidas entre os sujeitos. Isto é, estamos fazendo política nas mais diversas relações que mantemos, formal ou informalmente, com o outro.

A educação por si é um ato político, para transformar ou conservar. Logo o educador que se vê inconsciente da sua própria ignorância torna-se disseminador de ideias ingênuas, desgarradas dos condicionantes sociais. Sua prática instaura-se em fórmulas prescritivas na abstração de seu sonho, sem saber as reais dimensões do caminho, da chegada e das transformações advindas. Para enfrentar essas transformações não há fórmulas prescritivas, mas, dentro de um agir dialógico nas concretas condições históricas do sujeito, o diálogo ganha importância como eixo mediador de relações nos diversos espaços sociais (FREIRE, 1978).

Com isso, sujeito/educador e sujeito/educando mantêm uma relação democrática e dialógica de exploração do objeto/conteúdo cognoscível, sem prevalência de um saber melhor, mas de

saberes e olhares diferentes. Muitos se dizem progressistas, por outro lado, consideram-se proprietários do saber que devem estender aos educandos. Negam, com isso, a compreensão e o significado de uma prática democrática e dialógica a partir da leitura de mundo dos educandos, pois *enquanto relação democrática, o diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento* (FREIRE, 2008, p.120).

Essa abertura à voz e à escuta do outro traz possibilidades e abre portas para o crescimento individual e grupal em torno da discussão que se trava. Crescimento que acontece quando procuram-se ouvir as vozes de todos os envolvidos, em qualquer que seja a situação educacional, indo desde a escolha dos conteúdos programáticos, metodologia, avaliação do processo, as relações de planejamento do projeto didático, as reuniões comunitárias e políticas, as assembleias sindicais, os encontros de jovens, enfim, todos os espaços onde haja respeito ao saber e ao pensar do outro. Com isso, abrem-se, rompem-se o silêncio e a escuta das vozes dos sujeitos envolvidos na construção do conhecimento de forma democrática e com base no diálogo para uma formação política e profissional do educador-educando em todos os espaços pedagógicos num clima de respeito e relações éticas.

Espera-se ter evidenciado que uma prática educativa construída no diálogo do educador-educando reforça a consciência de suas ações, unida a um fazer problematizador entre teoria e prática, para construção de um pensamento crítico e desvelador do poder escondido na realidade social e cultural voltada para um caminhar emancipatório.

#### **4.4 O “silêncio” na prática social, política e pedagógica do educador e educando**

Discutir a cultura do silêncio é reportar as muitas vozes caladas ao longo da história do país, usando máscaras travestidas ideologicamente em torno dos interesses de minorias, sendo que as maiorias organizadas em movimentos sociais fazem as lutas, rompem silêncios e aos poucos constituem as vozes que ecoam veemente na busca de seus direitos. Assim, o objetivo desta discussão é situar como a cultura do silêncio está presente no contexto sóciopolítico e educacional do país, utilizando das idéias de Freire para explicá-la enquanto uma das categorias centrais deste estudo.

A “cultura do silêncio”, discutida por Freire (1978) no contexto dos anos 60, na realidade do nordeste brasileiro, em meio ao grande número de nordestinos analfabetos, sem “palavra”, sem participação no desenvolvimento do país, chegou até os anos 2000. Assim, assiste-se que,

mesmo com mudanças no regime político e alguns avanços nos aspectos econômicos e sociais, o desvelar dessa referida cultura continua sendo um desafio para todos, que de certa forma, estão envolvidos nessas tramas sociais, políticas e educacionais. Pergunta-se, então, qual é o papel da educação dentro da cultura escolar? Segundo Freire (1978), a participação do educador é um forte elemento para desvelar as ideologias que estavam submetidas às estruturas dominantes, tanto que entendia a “cultura do silêncio” como sendo aquela inserida em formas especiais de consciência dominada. Assim, refere-se o autor:

a constatação da cultura do silêncio implica no reconhecimento da cultura dominante e que ambas, ao não se gerarem a si próprias, se constituem nas estruturas de dominação. A cultura do silêncio, tanto quanto dominadores e dominados, se encontra em relação dialética e não de oposição simétrica com a cultura dominante (FREIRE, 1978, p.56).

Nessa relação dialética, a cultura do silêncio, como um mecanismo da cultura dominante, atrela-se inconscientemente interferindo nas práticas dos sujeitos em defesa da manutenção do *status quo*, em favor dos interesses das camadas economicamente favorecidas da sociedade. Nem sempre esse silêncio é percebido pela maioria na estrutura social, política, econômica e educacional, em virtude da forma como a sociedade está organizada. A não constatação desse estado de consciência implica um silêncio alienado dos problemas sociais e das relações de poder mantidas pelo estado e pelos espaços educativos formativos e sociais.

Para esse segmento dependente e semi-silencioso, as classes dominantes não falam, mas refletem a voz do poder. A superação dessa cultura requer uma transformação radical das estruturas de poder, para que o sujeito “dependente” escute as demandas da sociedade e explique sua voz (FREIRE, 1978). Dentro de uma realidade opressora de condições objetivas, a cultura do silêncio, segundo Freire, condiciona a forma de estar dos homens, na vigência da infraestrutura que a cria, mas continua condicionando-os, por muito tempo, mesmo com a modificação de sua infraestrutura. Ou seja, mesmo com mudanças nas relações, na forma de perceber a realidade e atuar nela, não significa que o aspecto negativo da cultura do silêncio tenha perdido sua força porque seu poder inibidor continua como algo concreto, interferindo na nova estrutura. A mudança desse estado inibidor exige que, dentro da nova estrutura, criem-se novas relações humanas e estilos de vida opostos ao anterior, mas isso não impedirá que o silêncio reapareça, de vez em quando, motivado por certas condições favoráveis (FREIRE, 1978).

Assim, se por um lado, as condições criadas por meio de várias organizações, em especial, a educacional, condicionada pela estrutura política autoritária nos vários momentos da história até ao momento da redemocratização, conservam o papel social e político da educação dentro desse jogo de relações sociais recíprocas ou contraditórias, por outro lado, o crescimento e reestruturação dos movimentos sociais populares organizados buscam dialeticamente defender seus direitos e superar esse “silêncio” construído ao longo do processo histórico.

Se no passado perdurou por muito tempo essa visão fatalista da realidade em torno do domínio das classes dominantes, como nos fala Freire (1978), nas cidades e no campo vão emergir processos de desvelamento da realidade amparados nos movimentos organizados da sociedade civil e atingindo públicos cada vez maiores, uma vez que, percebem que é possível transformar a realidade. Assim, a classe dominante, formada por grandes proprietários de terra e empresários urbanos, vai buscar novas estratégias de silenciar as massas populares emergentes (FREIRE, 1978).

A cultura do silêncio, presente nas diversas relações sociais, tanto no âmbito das instituições de ensino quanto nas estruturas burocráticas, extrapola o fazer pedagógico da classe para instaurar relações globais, desde as maiores até as menores. Na classe, essa postura se apresenta numa espécie de educação bancária, denunciada por Freire (1978), como sendo a substituição, por parte do educador, da expressividade do educando. Esta mediação perpassa desde a escolha dos conteúdos, metodologia, discussões, atividades individuais e em grupo, até o processo de avaliação de seus resultados, sem muitas vezes o professor perceber que seu trabalho pode ser o reflexo de uma concepção<sup>39</sup> política silenciadora, castradora, acrítica e não problematizadora do meio.

Segundo Freire, *uma das bonitezas da prática educativa está exatamente no reconhecimento e na assunção de sua politicidade que nos leva a viver o respeito real aos educandos ao não tratar, de forma sub-reptícia ou de forma grosseira, de impor-lhes nossos pontos de vista* (1995, p.38).

---

<sup>39</sup> Como já citado anteriormente, não se está atribuindo ao silêncio do educando apenas a concepção e ação do educador, mas também as relações de opressão e negação de sua expressividade na dinâmica autoritária da sociedade, uma vez que não se pode negar os reflexos sofridos nos modelos políticos do país vividos no século passado. Portanto, não se descarta que a visão acrítica da sociedade é reflexa desses modelos, principalmente o último, vivido entre 1964-1985. Nos anos 2000, mais de 20 anos após a última ditadura brasileira, estamos avançando na dinâmica social em busca da democratização política em todos os setores, mas ainda há resistência de grupos em defesa de seus interesses hegemônicos e sociais.

O caminho ético e democrático existente no desenvolvimento da prática educativa possibilita que o educador testemunhe aos educandos seus pensamentos, sonhos e razões de suas opções, ao mesmo tempo que dá provas concretas do respeito aos educandos.

Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é *cortado* pelo silêncio intermitente de quem, falando, cala para escutar a quem, *silencioso*, e não *silenciado*, fala. A importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure *entrar* no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com *comunicar* e não com fazer puros *comunicados* (FREIRE, 1999, p.132).

Um indivíduo silenciado e silencioso se diferencia, na visão do autor, sendo o primeiro comum a uma postura pedagógica autoritária e o segundo próprio de uma postura pedagógica democrática. Na comunicação que se estabelece com os sujeitos, o silêncio tem importância para quem fala e para quem ouve, no movimento dialético do pensar, para um *feedback* consciente. Em meio ao escutar silencioso, a percepção do objeto cognoscível não se apresenta numa visão única comunicada, mas nas várias comunicações que tais sujeitos estabelecem no indagar, duvidar e recriar o conhecimento numa relação democrática.

Dentro desse fazer democrático, a prática educativa é exercida em torno de um objeto temático/conteúdo mediador, para o exercício de uma prática política de intervenção consciente do que deseja com seu trabalho. Os conteúdos são extremamente importantes na práxis pedagógica, sem eles não há formação, como diz Freire ao argumentar que, (...) *não há, nunca houve nem pode haver educação sem conteúdo* (...) (2008, p.110).

Assim, os métodos e técnicas que acompanham a aplicação dos conteúdos não são simplesmente formas de olhar e descrever a realidade e sim de intervenção política e emancipação dos silenciados e silenciadas. É fundamental que os educandos não sejam simplesmente comunicados, mas possam participar de maneira ativa e democrática na escolha dos seus temas de estudo. Não se está questionando a autonomia do educador nesse processo, mas a sua postura autoritária em certos momentos em não valorizar o papel ativo do educando e sua participação de natureza política nessa escolha, mas isso, por si só, não é suficiente para o desvelamento da realidade. A explanação, análise e contextualização de tais conteúdos entre professores e alunos, dentro da dinâmica da prática educativa, fazem emergir os elementos constitutivos para leitura crítica do mundo.

Freire (2008) defende mútua participação ao dizer que *enquanto objetos de conhecimento os conteúdos se devem entregar à curiosidade cognoscitiva de professores e alunos. Uns ensinam e, ao fazê-lo, aprendem. Outros aprendem e, ao fazê-lo ensinam.* Completa ainda que *enquanto objetos de conhecimento eles não podem ser ensinados, apreendidos, conhecidos, de tal maneira que escapem a implicações político-ideológicas a ser também apreendidas pelos sujeitos cognoscentes* (FREIRE, 2008, p.112).

Nesse processo de ensinar e aprender, professores e alunos como sujeitos cognoscentes sofrem e influenciam mutuamente suas formações ideológicas numa relação ambígua, democrática e política que mantêm no tratamento dos conteúdos, face à relação pedagógica que operam na elaboração do conhecimento. Nessa perspectiva, tem papel importante a formação crítica para fazer o desvelamento do silêncio da realidade social e profissional. Segundo Freire (1978), na estrutura social, há o empenho da preservação do *status quo* em contradição com a luta pela transformação social. *Silenciar sua opção, escondê-la no emaranhado de suas técnicas ou disfarçá-la com a proclamação de sua neutralidade não significa na verdade ser neutro mas, ao contrário, trabalhar pela preservação do “status quo”* (FREIRE, 1978, p.39).

Assim, em um curso de formação de professores, a dimensão do desvelamento desse silêncio não é algo para acontecer somente de um lado, o do professor, mas também do lado do futuro regente, o estudante de pedagogia. Ao trabalhador professor é dada a responsabilidade de problematizar os conteúdos voltados para a prática sócioeducativa dos educandos, sejam aqueles que já atuam na profissão ou aqueles atuantes em outras áreas. A problematização dessas questões nem sempre é sinônimo de formação crítica por parte do educando, visto que muitos têm dificuldades de superar o estágio ingênuo que se encontram, em virtude da formação e influência a que esteve e/ou está submetido na vida escolar, familiar ou social. A formação do educando em educador pressupõe um trabalho conjunto dos vários agentes sociais e de respeito ao saber, que do outro advém socialmente. Na experiência de Freire, há testemunho de que o educando precisa assumir e reconhecer-se como sujeito de seus desejos, de suas escolhas e decisões políticas. E assim ele diz:

Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer, que implica re-conhecer. No fundo, o que eu quero dizer é que o educando se torna realmente educando quando e na medida em que *conhece*, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos

conteúdos. O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico (FREIRE, 1992, p.47).

Freire (1995) reafirma a importância do educando manter uma relação de autonomia como sujeito cognoscente na análise e descrição do objeto do conhecimento, não se limitando ao discurso do educador, que no processo de descoberta vá afirmando sua capacidade de conhecer dentro de uma linha crítica. Discurso que traz implícito aspectos políticos que precisam ser analisados criticamente pelo educando e não silenciar-se. Como dizia Freire (1978), o aprender a ler e escrever é uma oportunidade para que os sujeitos percebam o significado de dizer uma palavra, numa postura feita de ação e reflexão. Verdadeiramente, ao dizer uma palavra, o sujeito está exercendo o seu direito de criar, decidir, expressar-se e expressar o mundo.

Neste capítulo de referencial teórico, as discussões aqui trazidas sobre Bakhtin (1992) e Freire (2000, 1999, 1995, 1987, 1978) buscaram conceituar as categorias selecionadas nesta investigação, com definições e delimitações que possibilitarão as análises e interpretações desenvolvidas e apresentadas no capítulo seguinte.

## **CAPÍTULO V**

---

### **VOZES, ESCUTA E SILÊNCIO DOS ALUNOS SOBRE A PRÁTICA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNEB/CAMPUS XII/GUANAMBI**

## **5.1 Conhecendo os sujeitos: perfil socioeconômico e cultural dos estudantes do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII/Guanambi**

O objetivo deste capítulo é a apresentação dos resultados coletados, o que gerou dados de perfil sócioeconômico, cultural e pedagógico sobre os alunos, objeto de estudo desta dissertação, isto é, 02 alunos, 18 alunas, numa amostra intencional de 20 estudantes do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII/Guanambi, turno matutino e noturno. Os alunos e alunas selecionados nessa amostragem foram escolhidos a partir de critério de seleção pré-estabelecido. Tais critérios, a princípio, foram: sexo, idade, renda, experiência em movimentos sociais e profissão.

Perceber as relações entre o discurso do sujeito e seu fazer social complementa e enriquece a leitura interpretativa do fenômeno. Para tanto, elaborou-se o perfil sócioeconômico e cultural dos sujeitos, o que ampliou as fontes, levantou um maior número de mensagens e informações que trouxeram importantes subsídios. Assim, como deram maior segurança para interpretar e compreender o objeto. Analisaram-se estes questionários procurando conhecer melhor o contexto pessoal e social dos alunos e alunas do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII/Guanambi.

O questionário foi organizado em cinco categorias de análise: aspectos pessoais, familiares, sócioeconômico, práticas culturais e trajetória escolar.

No tocante aos aspectos de cunho pessoal, as questões versaram sobre sexo, idade, etnia, religião, naturalidade, residência e estado civil dos sujeitos. Quanto aos aspectos familiares, buscaram-se saber o grau de instrução do pai e da mãe e a profissão que ocupou por mais tempo.

Dentro dos aspectos socioeconômicos, as questões formuladas tratavam da renda familiar mensal, números de pessoas que vivem de tal renda e se o sujeito exerce atividade remunerada, seja na área de educação ou não. A variável práticas culturais teve como elementos norteadores o uso que faz semanalmente da biblioteca, o hábito da leitura e as principais revistas e jornais a que se dedica, a frequência e canais de televisão a que mais assiste e o uso do computador e internet no ambiente familiar, acadêmico e profissional. A última categoria que compôs o questionário tratou da trajetória escolar do aluno na Educação

Básica, os motivos que o levaram a optar pelo Curso de Pedagogia e suas pretensões profissionais após o término do referido curso.

Essa divisão foi feita para facilitar a interpretação dos dados levantados e ter uma visão profunda das diversas nuances que envolvem o perfil do aluno, utilizando-a como fonte complementar ao conteúdo das entrevistas.

Além das vozes dos alunos, a pesquisa revelou outros achados não previstos inicialmente. A riqueza na comunicação verbal escrita pelos alunos permitiu uma interpretação complexa das questões, relacionando-as a quatro tópicos explicativos do objeto da pesquisa, isto é: Perfil dos sujeitos, a aula, avaliação da aprendizagem e interdisciplinaridade/pesquisa.

Em relação ao perfil sócioeconômico e cultural dos alunos do referido curso de Pedagogia, selecionaram-se as variáveis interpretadas que mostraram que 90% do público do curso é do sexo feminino, não sendo desprezível a presença dos homens. A média de idade varia entre 24 e 30 anos e pelo menos 1/3 dos estudantes é oriundo de municípios da região. Estes percorrem um trecho que varia de 30 a 90 km de distância da cidade de Guanambi. Do percentual de alunos, mais da metade entrou no Ensino Superior no fluxo normal da idade recomendada, que é entre 18 e 24 anos. Todavia, o número daqueles que não entraram na idade oportuna é grande. Seja por falta de oportunidade ou interrupção dos estudos, visto que 4/5 dos mesmos dividem o tempo entre trabalho, estudos, lazer e família, o que compromete, de certa maneira, a formação profissional.

A renda familiar está equilibrada entre aqueles que ganham até 2 salários mínimos e os que recebem entre 3 e 5 salários mínimos, o que se justifica essencialmente pela baixa escolaridade da maioria dos pais, entre os quais, em torno de 58% nunca frequentaram a escola ou não completaram o nível primário e tiveram ocupação profissional de baixa remuneração em atividades agropecuárias, comércio e construção civil. Embora a mãe tenha um nível de escolaridade melhor, boa parte, 35,07%, não completaram o segundo segmento do Ensino Fundamental e 28,59% não completou o Ensino Médio, antigo 2º grau. Já que o percentual de mães estudantes com Ensino Superior e pós-graduadas perfaz um total de 11,5%. Mais da metade se dedica ao trabalho doméstico, seguido de atividades agropecuárias como sendo as de maior ênfase. Isso reafirma a forte presença de pais e mães nas atividades trabalhistas, no setor agropecuário, como principal atividade econômica da região, seguida

pelo trabalho na construção civil e comércio, o que demonstra a relação percentual entre baixo grau de instrução e profissões de menor remuneração.

Outro aspecto importante é a trajetória escolar dos alunos, realizada em mais de 90% em instituições públicas, tendo a gratuidade também como a principal motivação para entrar na universidade. Essa trajetória na rede pública de ensino tem relação com o baixo poder aquisitivo das famílias e ocupação profissional dos pais.

Em relação à informática, percebe-se que 37,66% dos estudantes de pedagogia investigados não têm computador, o que significa que é grande o número de alunos e alunas que não dispõem desta forma de acesso à informação em casa. Entre aqueles que detêm tal tecnologia pelo menos 27% não dispõem de internet em casa. Constatou-se, assim, que o computador ainda não é um bem acessível a todas as famílias, dado o seu valor em relação à distribuição de renda das famílias dos alunos.

A taxa de alunos leitores de revistas e jornais é significativa, somando mais de 75% deles, com preferência por jornais restritos à região e revistas de assuntos gerais (Veja, Isto é, Época), seguida daquelas da área de educação (Escola, Professor, Educação). Nos jornais, dentre as matérias mais procuradas estão as de cunho cultural, políticas e seção feminina. Esses dados reafirmam também a necessidade do crescimento cultural dos alunos, porque no trabalho profissional são exigidas tais leituras de revistas e jornais. Também a grande democratização dos serviços de comunicação têm permitido maior acesso a jornais e revistas, muitas vezes, à disposição *on line*. É notório o desenvolvimento das políticas de comunicação e informatização no país e como a democratização destes serviços têm contribuído ao custo-benefício dos cursos e currículos de formação profissional.

O contingente de 14,28% de alunos que não tem o hábito de ler revistas e jornais constitui uma taxa grande em se tratando de estudantes de um curso superior e que têm na informação importante elemento para desenvolvimento dos estudos e da respectiva formação, porém há de se pressupor que a questão econômica não deixa de ser um fator que também impede o acesso a essas fontes de informação, dado o seu custo e sustento de utilização.

O meio de comunicação televisão é utilizado por mais de 94% dos estudantes, que declaram cultivar esse hábito. A Rede Globo, seguida da Record, são os canais mais assistidos e as novelas, noticiários e filmes são os programas de maior audiência. Os canais, que veiculam

programações religiosas, registram um percentual de 8% dos telespectadores estudantes. Isso demonstra o avanço das igrejas e o crescimento de seus meios de comunicação para divulgação de preceitos, catequização e formação religiosa.

Em relação às atividades profissionais dos sujeitos, os dados revelaram que o perfil do aluno e da aluna do Curso de Pedagogia concentra 42,86% que trabalham no comércio e serviços, sendo que 35,06% atuam na área de educação e 22,98% não exercem atividade remunerada. Esse alto percentual, de aproximadamente 80% de alunos trabalhadores, oriundos de diversos municípios<sup>40</sup> da região, ajuda a compreender as dificuldades que os mesmos enfrentam quanto ao acesso, permanência e cumprimento dos estudos teórico/práticos indicados e orientados pelos professores.

Recursos midiáticos como jornais, revistas e internet não estão ao acesso de todos, exceto a televisão, que é assistida por mais de 90% da turma. Esses recursos são tidos como importantes elementos na formação complementar do profissional, uma vez que veiculam informações gerais, específicas, educativas e culturais que possibilitam análises reflexivas acerca das temáticas dos processos formativos.

Essa breve descrição do perfil global dos sujeitos desta pesquisa mostra a importância de considerar a vida sociocultural e econômica dos alunos como ponto de partida para avaliar e pensar a formação acadêmica necessária ao enfrentamento das demandas postas pela sociedade. A universidade, diante desse perfil específico e contextual, reforça seu papel e suas relações com a formação profissional e humana, pois a prática educativa não se volta somente para a dimensão do trabalho, mas também para a dimensão do ser humano. Deste modo, há uma íntima relação entre os aspectos levantados por esta pesquisa - avaliação da aprendizagem, a aula, a interdisciplinaridade e a pesquisa - e o perfil dos sujeitos, pois todos eles dão sentido à Proposta Curricular do Curso de Pedagogia e determinam o tipo de profissional que se deseja construir no campo da educação a partir das vivências e conhecimentos prévios que trazem para a instituição formadora.

---

<sup>40</sup> Esses municípios são: Caetitê, Candiba, Guanambi, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindaí, Urandi e Iuiu.

## 5.2 Vozes, escuta e silêncio dos alunos acerca da avaliação da aprendizagem na prática educativa

A avaliação da aprendizagem continua sendo um desafio para muitos professores e alunos que se vêem envolvidos na sua realização e interpretação dentro do contexto escolar. Num curso de formação de professores, todos os aspectos desenvolvidos ao longo do mesmo influenciam no processo formativo do aluno e futuro professor, desde a seleção dos conteúdos, discussões, realização de trabalhos, provas, até as interpretações, observações, programação de ambientes de formação e comunicação dos resultados aos alunos pelos professores. Assim, a prática avaliativa acontece em todos os momentos da prática educativa dos sujeitos.

A avaliação da aprendizagem não é uma simples técnica de ensino e mensuração, pois implica postura política e pedagógica de seus envolvidos, professores e alunos.

Nessa compreensão, destaca-se a avaliação da aprendizagem como ponto central neste estudo, pois se investigam a escuta, o silêncio e as vozes dos alunos para conhecer o desenvolvimento teórico/prático e as múltiplas facetas que envolvem esse tema ao longo do curso. Na Proposta Curricular do Curso não há um destaque para este tema, nem na teoria, nem na prática do curso, a não ser na forma de processo de controle da trajetória do curso, desenvolvida como instrumento de avaliação da vida escolar dos referidos alunos. A avaliação não é uma disciplina Curricular do Curso e seu conteúdo aparece ao lado de outros, implícito ao campo da disciplina Didática. Na ementa dessa disciplina, a perspectiva do conteúdo sobre avaliação da aprendizagem aparece da seguinte maneira:

Pressupostos, histórico da didática no Brasil, seu objeto de estudo e campo de aplicação. A prática pedagógica e sua inter-relação com os aspectos sócio-políticos e técnico-pedagógicos. O planejamento de ensino em diversas abordagens, com *ênfase no processo de avaliação*, considerando os diferentes contextos sociais, políticos e econômicos [Grifo nosso] (PPCP, 2004, p.60).

Nota-se que a avaliação aparece timidamente dentro da ementa da disciplina Didática e sem a visibilidade necessária como conteúdo básico do processo formativo dos alunos e futuros professores. Entende-se que a temática da avaliação e sua localização, no final do semestre dentre os demais assuntos da prática pedagógica da Didática, são caracterizadas por pouca carga horária para trabalhar tal conteúdo básico, dado a sua importância na Lei 9394/96 e nas

políticas educacionais brasileiras de avaliações, tais como o ENEM e o ENADE, que regulam o processo formativo dos cursos superiores. O tema avaliação da aprendizagem foi desenvolvido em Didática no terceiro semestre do curso investigado com a carga horária total de 60 horas-aula, o que torna impossível tratar esse campo com a amplitude e complexidade que tem nas políticas, na teoria e nas práticas escolares de todos os níveis de ensino brasileiro.

Buscaram-se ainda investigar nesta pesquisa alguns aspectos da prática formativa dos alunos em relação ao conteúdo da avaliação da aprendizagem trabalhada em todas as disciplinas do currículo do Curso de Pedagogia, analisando, ao mesmo tempo, qual o tratamento que vem sendo dado pelos respectivos professores do referido Curso na elaboração, aplicação e correção dos instrumentos avaliativos, bem como quais as formas de comunicação dos resultados alcançados pelos alunos. Assim, foi perguntado, nas entrevistas com os alunos, como analisam as concepções, críticas, dificuldades e sugestões em torno do processo avaliativo do referido Curso.

A primeira questão abordada foi em torno da compreensão conceitual da avaliação da aprendizagem, tomando como referência as idéias dos teóricos discutidos no capítulo III, bem como aqueles autores supostamente estudados no curso na disciplina Didática. Nota-se, nas vozes e no silêncio de alguns alunos, uma certa inquietude e dificuldade em formular e enunciar a compreensão clara de conceitos sobre avaliação da aprendizagem. Os dados dos discursos dos alunos revelaram que pelo menos um terço deles não conseguiu aproximar-se de uma perspectiva formativa, diagnóstica e emancipatória sobre essa temática ou ficar próximo da referência teórica de algum autor atual e moderno que discute a avaliação. Isto demonstra uma compreensão limitada e insipiente do tema, com ainda pouca proximidade da utilização dessa prática pedagógica nas Escolas de Educação Infantil e Fundamental. Algumas falas evidenciam que tais conceitos não foram bem trabalhados ou compreendidos, conforme indicam a seguir.

Michele respondeu que: *pra dizer a verdade, eu não sei. Faz muito tempo que estudamos avaliação.*

No caso de outra aluna, primeiro veio o silêncio, depois sua voz seriamente expressa:

Essa você me pegou! É a dificuldade mesmo que sinto por não estar na área de educação. Até hoje tenho dificuldade quando falam plano de aula, roteiro

de aula, porque é algo que não faz parte do meu cotidiano. E é uma coisa que deveria ser mais cobrado. (...) Essa pergunta mesmo que você fez como avaliar a aprendizagem, sinto dificuldade. Não sei responder. Por conta de não estar na área, de não ter esse convívio (Letícia).

Percebe-se, nas vozes dessas alunas, que a ausência da experiência prática na sala de aula e a falta de estudo teórico em profundidade no fim do semestre letivo é um diferencial nas suas compreensões sobre avaliação. Ou seja, as alunas não recordaram o que estudaram e não possuem uma concepção de avaliação da aprendizagem. A experiência em produzir instrumentos de avaliação na docência nesse momento ganha sentido, pois facilita a melhor compreensão do ato de planejar, avaliar a aprendizagem e apresentar uma visão política e pedagógica da prática educativa que tais entrevistados julgam que é essencial à formação profissional. Por outro lado, para que está sendo preparado para a futura prática profissional fica a carência desse saber.

Para outros alunos há uma compreensão prática do ato de avaliar, vivenciado ao longo da vida estudantil ou nas suas ações diárias profissionais na Escola Fundamental, como professores. Expressam isso nas suas respostas, porém sem elo com a perspectiva do conteúdo do curso. Ou seja, no Curso de Pedagogia não se amplia a formação do assunto avaliação da aprendizagem como temática, nem como prática durante a formação.

Diz a aluna Cristina que *a avaliação pra mim é essa que possibilita você pensar e crescer a partir daquilo... Mas não aquela que você atribui nota ao indivíduo. Esse vale seis, esse vale dez. Pra mim isso não é avaliação. Pra mim é aquela que permite que você cresça.*

Para Clara,

Avaliação da aprendizagem é quando a pessoa tem oportunidade de demonstrar os seus conhecimentos, aquilo que sabe, que não seja só de forma escrita, que possa ser também de forma oral, que possa acontecer dia a dia em todos os momentos. Eu não acredito que a avaliação tenha um momento pra acontecer. Às vezes, alguma coisa que o aluno fala na sala de aula o professor pode nem considerar isso num momento de avaliação, mas o professor pode tá observando os conhecimentos que o aluno tem a partir deste momento. Então, acredito que a avaliação acontece processualmente, a cada instante e o professor tem que tá observando aquilo que o aluno tem para apresentar, os conhecimentos dele mesmo (Clara).

A entrevista de Mariana vai na mesma direção de conteúdo sobre avaliação que a de Clara, uma vez que ambas são professoras alfabetizadoras. Mariana expressa que,

acredita que a avaliação da aprendizagem seja um diagnóstico do professor. Um meio de o professor estar ali procurando entender se o aluno está aprendendo ou até que ponto está indo o seu ensinamento e o processo de ensino aprendizagem. Acho que a avaliação serve como um instrumento, agora a forma de avaliar deve ser levada em conta. É o que pega.

Nas vozes das alunas professoras aparecem germes de avaliação numa linha formativa e diagnóstica, porém algumas não deixaram de expressar que o fato de terem estudado avaliação em poucas aulas no início do curso dificulta a compreensão teórica complexa dessa prática, tanto do como a avaliação transcorre no curso como no trabalho docente. Os alunos também não estabelecem uma relação direta com as idéias de autor/es, embora suas compreensões e as interpretações estejam dentro das linhas defendidas por alguns teóricos da Pedagogia, tais como: Hoffmann (1995, 1999, 2001), Hadji (2001, 1994), Vasconcellos (2000), Luckesi (1998), Perrenoud (1998), Sant'Ana (1995). As palavras de Clara são apresentadas por Perrenoud quando diz que *observar é construir uma representação realista das aprendizagens, de suas condições, de suas modalidades, de seus mecanismos, de seus resultados* (PERRENOUD, 1999, p.104). Para este autor, a observação da sala de aula é formativa, desde que se preste a orientar e otimizar as aprendizagens, sem o sentido de selecionar, certificar ou classificar os alunos aptos e inaptos. Assim também é a concepção de avaliação diagnóstica que Clara expôs, como sendo aquela que acontece em todos os momentos, sendo necessária a atenção do professor para observar todas as vozes que os alunos expressam na sala, de forma oral ou escrita, e em todos os instantes.

*A observação formativa pode ser instrumentada ou puramente intuitiva, aprofundada ou superficial, deliberada ou acidental, quantitativa ou qualitativa, longa ou curta, original ou banal, rigorosa ou aproximativa, pontual ou sistemática* (PERRENOUD, 1999, p.104). Completa o autor que a princípio nenhuma informação ou modalidade de percepção é excluída, porém uma observação medíocre pouco orienta uma intervenção eficaz.

A avaliação diagnóstica, situada por Mariana, aproxima-se da discussão de Luckesi quando diz que *a avaliação diagnóstica deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos* (LUCKESI, 1998, p.43). A avaliação na perspectiva diagnóstica é um elemento em favor do reconhecimento e acompanhamento dos caminhos percorridos em torno da aprendizagem e de identificação dos que ainda serão perseguidos pelos sujeitos.

De modo geral, pode-se captar que as vozes dos alunos em relação à compreensão deles próprios sobre a avaliação da aprendizagem não significa um conhecimento organizado sobre uma das tendências dessa temática. Prevalece uma perspectiva crítica influenciada pelos autores que estudaram sobre a questão, sendo que os mais citados são os seguintes: Luckesi, Vasconcelos, Hoffmann, Perrenoud e Romão. Pode-se destacar ainda que as alunas não se recordavam com segurança das idéias apresentadas pelos referidos autores em suas respectivas obras. Para alguns sujeitos, a distância entre o estudo desses teóricos no terceiro semestre e agora, no sétimo, no Estágio, dificultou a formulação segura de suas respostas sobre a compreensão dessa temática, o que se repete também quanto às Atividades Complementares do currículo de Pedagogia, oportunidade em que os relatos tiveram apenas explanações tímidas como foram na avaliação do Estágio. Outra sinalização marcante das entrevistas refere-se a que a maioria dos sujeitos demonstrou ter sobre a compreensão crítica dos processos de avaliação, principalmente quanto à forte presença da nota como resultado da aprendizagem e, na maioria das vozes dos sujeitos, a referida nota é vista como a finalidade da avaliação. Justificaram que a nota era necessária por conta das exigências burocráticas para prosseguir o curso, constar no histórico universitário e pelas exigências do mercado de trabalho que, em alguns casos, observam os escores do percurso escolar para selecionar.

As falas desse novo grupo de alunos entrevistados são de Alannah, German e Nardja que exemplificaram a importância que se atribui à nota como diferencial em processos seletivos para o mercado, face aos valores enunciados no histórico escolar.

(...) a gente é cobrado o tempo todo, aí, não tem como não preocupar. Assim, o objetivo da gente ao entrar na sala de aula já é a nota porque vai contar, no currículo da gente depois: se tinha boa nota, se não tinha boa nota. Sendo que até pra ganhar uma bolsa aqui, pra ser monitor, você tem que ter boa nota. Então, você tem que tá esforçando e preocupada mesmo, o tempo todo. O curso gira mesmo em cima da nota (Alannah).

(...) tá praticamente igual ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, a maioria preocupa com a nota, tanto professor como aluno.

\_\_A gente tem que fazer isso aqui, vai valer nota?

\_\_Oh, estuda que tá valendo nota!

E a gente também preocupa. Vai valer tanto e tem que esforçar. E quando é um trabalho que não vale nada, ninguém interessa. É isso que acontece (German).

Percebo porque quando tem uma avaliação que tiram notas baixas, ficam perguntando ao outro.(...) Na sala tem disputa de notas. Você ver que tem gente assim, aí comparo com os alunos que já dei aula, sabe, a gente faz igualzinho. Os meninos ficam: você tirou quanto? E os colegas são assim também. (...) E aí tem essa disputa de nota também. O medo de perder pra ir pra final. Ninguém quer. E o que faz isso é a nota. Se for uma nota baixa a gente fica na final (Nardja).

Aparecem nessas vozes a preocupação com a nota e até mesmo uma certa disputa pelos escores mais altos, também a preocupação em não ficar abaixo da média sete para não ter que se submeter ao processo de avaliação final. A preocupação dos alunos em estudar pensando numa possível nota e os lembretes de alguns professores ao trabalharem certos conteúdos porque serão objeto de avaliação reforçam a idéia-força de que todos os conteúdos terão que resultar num escore. As práticas de excessiva valorização das notas na Educação Básica também aparecem em algumas vozes como uma prática que se reproduz igualmente no Ensino Superior.

Segundo Perrenoud (1999), esta forte presença da nota no imaginário dos alunos vem depois de vários anos nesse regime de valorização das notas, o que torna difícil despertar o interesse pelo saber, pelo enriquecimento pessoal que o conhecimento traz. Perrenoud diz ainda que *todos os professores do mundo sabem que, quando propõem um trabalho, a primeira pergunta de seus alunos não é o que isso vai nos trazer? É importante, é interessante? Vamos aprender alguma coisa?, Mas, vale nota?* (PERRENOUD, 1999, p. 69). Continua o autor a expressar que se a resposta em relação à nota for negativa os alunos não acharão útil empreender grandes esforços, mesmo com a introdução de novas pedagogias ou outras formas de diferenciação do ensino que se chocam com a nota. Estabelece-se, portanto, uma relação utilitarista com a aprendizagem.

Não se pode atribuir apenas aos alunos uma relação utilitarista que se mantêm entre nota e avaliação, pois também os pais, professores e amigos reforçam essa relação e utilizam a nota para obter o máximo de dedicação ao trabalho escolar em todos os níveis da educação (PERRENOUD, 1999). Nessas relações que se estabelecem em classe, as notas estão implícitas nas negociações entre professores e alunos, *ou, pelo menos, sua concentração, sua docibilidade em vista do objetivo supremo: passar de ano. A nota é uma mensagem que não diz de início ao aluno o que ele sabe, mas o que pode lhe acontecer se continuar assim até o final do ano* (PERRENOUD, 1999, p.12).

As negociações em torno das notas a serem atribuídas aos trabalhos e provas demonstram a importância das mesmas no meio acadêmico, embora nem todos os professores abram espaço para esse diálogo. Em alguns casos, o silêncio do professor representa sua palavra final em torno da nota a ser atribuída ao aluno. Por outro lado, as atitudes de escuta e o silêncio do alunos refletem a compreensão da mensagem imposta e antidemocrática do professor que não abre a discussão sobre as notas que atribui aos alunos, .

Segundo Luckesi (1998), durante o período letivo, as notas vão sendo observadas e as médias obtidas, não importando quais os caminhos percorridos, pois os estabelecimentos de ensino estão muito centrados nos resultados das provas e exames, sendo a aparência dos quadros estatísticos o aspecto mais importante. A nota é uma necessidade da escola, não importa se expressa a aprendizagem ou não. Ela se torna mesmo uma divindade adorada por professores e alunos e acaba por estabelecer uma relação de mercadoria entre ambos, ao ponto da prática escolar, muitas vezes, viver em torno dela (LUCKESI, 1998).

Essa preocupação com a nota reflete-se em tensões emocionais e psicológicas dos alunos nos momentos em que se submetem às avaliações, algumas mais, outras menos. Assim, as tensões aparecem com forte evidência em algumas vozes. Mariana, por exemplo, depôs que:

o professor tem preocupação com o conhecimento, mas, quando fala assim: É avaliação! É nota! Todos ficam preocupados. Acho que a nota em si é um ponto que mexe muito com o psicológico do aluno. Tanto no início, como depois a avaliação nos faz preocupar muito (Mariana).

Nesse sentido, outra aluna, Irina, diz que *nem sempre o que você escreve numa prova é o que você aprendeu. Ninguém sabe o estado emocional que você vai estar naquele momento. Então, você não vai conseguir passar todo aprendizado ali em poucas palavras.*

Esses sentimentos das alunas nos momentos de prova e a nota delas são resultantes de uma postura negativa, caracterizada por uma idéia-força que inibe as alunas a não expressarem seus conhecimentos, muitas vezes resultando no intenso esforço de decorar para reproduzir. A obrigação de estarem ali naquele momento, não importando o estado emocional, obriga, muitas vezes, as alunas a realizarem as avaliações utilizando-se de estratégias utilitaristas. Sant'Ana (2001) apresenta e chama atenção para esse fato na sua obra, ao dizer que,

dependendo da forma como são elaboradas as provas, ou testes, de como são aplicadas, do ambiente, do estado emocional dos alunos ou do professor, de como os alunos são solicitados a participar, do julgamento do professor, se constituirão numa arma altamente nociva. (...) Não temos dúvida alguma de que o estado emocional do aluno ou do professor, a clareza de como é redigida cada questão, a forma de análise dos resultados obtidos, a falta de conhecimento do mestre de como construir itens de acordo com os níveis mentais trabalhados e comprovar se o conteúdo da prova está de acordo com os objetivos, têm sido um dos grandes motivos do fracasso escolar (SANT'ANA, 2001, p.10).

Entende-se que a autora chama atenção sobre o fracasso escolar desde a Educação Básica até a universidade, quando a tensão e o medo por parte dos alunos nos momentos de realização de provas, testes e seminários, são uma realidade e uma condição altamente nociva que interferem na formação integral do indivíduo e escamoteiam o real conhecimento nas atividades avaliativas. Esse contexto tenso depende muito da formação do professor e terá reflexos tanto na prática profissional de sala de aula, quanto nos momentos de desenvolver e fazer o acompanhamento da aprendizagem dos alunos. A criatividade e clareza na elaboração, na análise e na comunicação dos resultados sobre o desempenho de cada sujeito são alguns aspectos a serem considerados para valorizar a avaliação como uma prática a serviço da aprendizagem em qualquer que seja o nível educacional.

Assinala Sant'Ana (2001) que as avaliações, quando aplicadas continuamente, com *feedbacks* permanentes de caráter incentivador por etapas vencidas e indicador de novos horizontes, de novas portas abertas, revestem-se de um estímulo para concretização do conhecimento e auto-realização dos envolvidos no processo.

A autora reforça a importância das avaliações contínuas com retornos e pareceres constantes do professor, estimulando a construção do conhecimento, sem apego exacerbado ao sistema de notação. Não se nega o valor da nota coerente, enquanto expressão para atender a uma exigência do sistema educativo, mas se defende que não seja o aspecto central da prática educativa, uma vez que nem todos os sujeitos a têm como principal preocupação dos estudos, como exemplificam as manifestações de Nasser<sup>41</sup> e Cristina.

---

<sup>41</sup> Constatou-se, por meio do perfil, que os sujeitos com experiência em movimentos sociais têm maior facilidade de organizar seu discurso e expressar-se em classe. Assim, pressupõe-se que o perfil de militante social desse sujeito justifica a idéia-força de sua voz para aparecer com maior incidência ao longo desta análise.

(...) é o que mais me chateia porque a nota é uma preocupação de todos, professor, aluno, não me importo com nota. Importo com a aprendizagem. Será que estou aprendendo? Porque, às vezes, não é a nota que avalia o aluno. Grandes autores já falam isso. No dia da avaliação estou com dor de cabeça! Então minha nota vai ser baixa, ou seja, não é a nota que vai me avaliar (Nasser).

(...) Não preocupo com nota (...). O meu problema com nota é do Ensino Médio. Porque quando estudava no Ensino Médio fechava a caderneta com 10 e 9. E quando saí dali não conseguia escrever uma redação. Então, ficava muito triste. Puxa, cadê meus professores? Como que tirava dez? Então, depois que cheguei à universidade não tenho essa preocupação com a nota. Eu tenho preocupação com rigor de corrigir os trabalhos porque isso leva você a aprender, independente da nota (Cristina).

Percebe-se que nem todos os alunos têm essa preocupação com a relação entre a aprendizagem e o escore, numa interrelação dialógica entre os resultados conquistados e a prática educativa avaliativa. Estes têm a aprendizagem como *locus* central enquanto que aqueles que têm uma forte preocupação com a nota são induzidos a aprendizagens limitadas, com reflexos negativos na sua própria formação profissional, pois a nota como centro do processo de conhecimento impede a compreensão complexa do ato educativo.

Segundo Hoffmann, enquanto relação dialógica, a avaliação concebe *o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e pelo professor, como a ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão*. Nesse sentido, a autora completa argumentando que *a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno. Uma conexão entendida como uma reflexão aprofundada sobre as formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento* (HOFFMANN, 1995, p.148).

Nessa teia de relações e significados em torno da relação dialógica que se estabelece na prática avaliativa, percebeu-se uma inquietação da maioria dos alunos com o olhar professoral sobre a aplicação e correção das provas, trabalhos, seminários, projetos de pesquisa, dentre outros instrumentos. Nesse sentido, é pertinente conhecer as vozes e olhares dos alunos sobre a ação do professor ao avaliar e comunicar os resultados por meio dos instrumentos avaliativos utilizados no curso.

Os alunos relataram que a grande maioria dos professores corrige as atividades avaliativas que realizam, porém uma minoria silencia em relação à leitura e comunicação dos resultados acerca dos aspectos positivos e aqueles passíveis de correção ou melhoria. Um pequeno

grupo de profissionais apareceu em todas as vozes ouvidas por demorar e/ou não devolver as atividades. Alguns, às vezes, devolvem no semestre seguinte, perdendo o sentido reconstrutivo, uma vez que estão estudando outros temas e realizando outras atividades avaliativas e isso dificulta a observação dos acertos, a aprendizagem do “certo” e a correção dos erros cometidos.

O aprofundamento em torno do conhecimento tem seu *status* e ganha sentido dentro da prática educativa e avaliativa a partir da relação dialógica estabelecida pelos sujeitos do processo num permanente *feedback*, em torno de suas ações e descobertas acerca do objeto de estudo. Nesse sentido, o *feedback* dos sujeitos, em especial do professor em torno das ações desenvolvidas dentro do processo avaliativo, aponta para os aspectos corretivos necessários e orienta os alunos no seu percurso de construção e reconstrução da aprendizagem (FREIRE, 1995).

Segundo Villas Boas, em contato com alunos universitários, uma das reclamações recorrentes é (...) *que seus professores devolvem trabalhos com a nota ou menção e nenhuma observação, o que leva a crer, também, que não tenham sido lidos* (VILAS BOAS, 2000, p.142). Segundo a autora, isso mostra a fragilidade com que vem sendo conduzida a avaliação e o problema se torna mais complexo em cursos de formação de docentes em educação.

Nos depoimentos a seguir, Clara, Lurdes e Mônica reconhecem a importância da correção, retorno e comunicação da avaliação feita pelos professores. Em alguns momentos, expressaram de forma crítica sua insatisfação com os profissionais que não fazem a devida leitura e observação de seus trabalhos.

Tivemos alguns professores que não retornaram com os trabalhos, mas, em detrimento, tivemos outros professores muito responsáveis que entregaram os outros trabalhos, que entregaram com observações, que sentaram com a gente, que discutiram, que pegaram a avaliação escrita e foram lendo questão por questão, foi corrigindo, foram falando o que a gente deveria ter colocado, em que errou. A gente teve os dois casos (Clara).

Não posso dizer que todos fazem isso. A maioria deles faz observações sobre o que estava errado ou certo. Se o trabalho tá bom ou não. Mas, tem professor que entrega a avaliação no semestre seguinte. O aluno fica desmotivado a verificar o que estava certo ou errado e assim fica sem saber o que precisa melhorar (Lurdes).

Têm alguns professores, poucos que devolvem os trabalhos com as sugestões, com as alterações. Mas, tem alguns que parece que fizeram assim

[olhou] e deu a nota. Parece que não tem o trabalho de ler, de observar, o que tá bom, o que não tá, o que tá correto. Até a forma da escrita ortográfica, tem professor que não olha. Porque isso é o mínimo. Às vezes, nem o mínimo é olhado e observado, quanto mais o resto! (Mônica).

Na voz de Mônica há um certo sentimento de insatisfação com alguns professores que não observam e apontam os erros e acertos cometidos, tanto nos aspectos teóricos e práticos como gramaticais. Essa postura do professor pode ser interpretada como o silêncio político e pedagógico sobre o compromisso com a ação educativa, o que significa negar o direito do aluno de conhecer o desenvolvimento de sua aprendizagem em todas as disciplinas do curso.

Na proposta curricular do curso existem as orientações sobre a forma de avaliar e acompanhar o desenvolvimento dos alunos numa linha diagnóstica, formativa e emancipatória, porém sua assimilação como conduta básica do professor, concordando com Berbel (2001), não ocorreu com a maioria dos professores.

Outros alunos manifestaram em suas vozes o papel do professor nas correções e devoluções das atividades. Segundo Nasser,

(...) se o professor não devolve com as orientações devidas, ele [aluno] vai sempre achar que tá bom. E lá na frente poderá sentir grande dificuldade por conta dessa incorreção que houve por parte do professor. Então, se o trabalho é solicitado pelo professor, também tem de ser corrigido e devolvido pelo mesmo para que o aluno possa melhorar e aperfeiçoar nas suas deficiências. (...) E tem professor que, às vezes, lê por alto, não corrige e entrega o trabalho da mesma forma que lhe foi entregue (Nasser).

Outro aspecto lembrado pelos alunos é em relação aos trabalhos orais apresentados. Assim é o seminário como instrumento mais utilizado. Na opinião de Michele,

(... ) o professor tem que intervir. Isso é papel dele. É função dele. (...) geralmente, falam de um modo geral, mas, nesse caso específico, não deve ser falado de modo geral, porque muitas vezes é mais fácil você ver o que o outro errou, do que o que você errou. Acho que o professor precisa indicar pro aluno onde que ele tá errando (Michele).

A necessidade ou ausência de *feedback* aparece não somente nas atividades escritas, como também nas orais. Esse silêncio do professor, em termos de intervenção e comunicação dos resultados das atividades, compromete a aprendizagem específica e geral acerca das próprias avaliações da aprendizagem como na direção da formação docente.

A aproximação entre professores e alunos, humildes, inquietos, instigadores e curiosos na construção do conhecimento é primordial, daí a importância do acompanhamento docente das produções dos educandos. Com isso, o diálogo mantido entre os sujeitos, por meio das produções escritas, é uma forma de aproximar e desvendar a ideologia encoberta em torno do objeto. As correções e apontamentos do professor ganham mais notoriedade e importância nesse processo, uma vez que irão instigar o aluno a reafirmar ou refazer uma leitura crítica sobre o objeto em estudo.

Segundo Berbel (2001), correções desse tipo estão alicerçadas numa perspectiva de avaliação diagnóstica ou formativa, mas essa concepção ainda não foi *assimilada pela grande maioria dos professores e em muito desestimulada pela própria organização do trabalho nas IES, pela grande quantidade de atribuições que os professores são levados a assumir em seu tempo de trabalho* (BERBEL, 2001, p.62).

A ausência de correções e apontamentos nas atividades por parte de alguns professores, na compreensão dos alunos, deve-se à falta de tempo, carga horária excessiva de trabalho e até ao grande contingente de alunos nas turmas, o que dificulta o acompanhamento e observações mais pontuais.

No caso da instituição pesquisada, não se pode negar que parte do corpo docente está imerso em muitas atribuições, principalmente após o rigoroso acompanhamento das pesquisas e produções dos professores pelas agências governamentais, exigindo esforço redobrado e dedicação ao Ensino, Pesquisa e Extensão.

Retomando os depoimentos, nota-se uma preocupação dos alunos com as observações de seus erros/acertos para que facilitem as correções e aprendizagem de temas não previstos. O erro não é um fim que irá gerar um score, é parte do processo de sensibilidade e reflexão sobre o desenvolvimento da aprendizagem política, sensível ao contexto onde se desenrola a prática educativa e avaliativa, não se esbarrando nos meros obstáculos encontrados no percurso e no contexto.

Na opinião de Hadji (2001), não devemos lamentar ou condenar o erro, pois não é simplesmente um não acerto. O erro pode tornar-se inteligível se considerado reflexo de uma coerência própria a um registro, pois cada saber dificilmente está dissociado de outros conteúdos possíveis de avaliação. A compreensão dos erros permite a criação de condições

para sua superação, uma vez que não é um fim em si, mas sua análise permite que a avaliação torne-se mais informativa ao ponto de visualizar as melhores condições didáticas e pedagógicas para superar as dificuldades detectadas por meio da observação do erro.

Nesse sentido, para conhecer e desvendar o complexo conhecimento em torno do objeto de estudo, os acertos e os erros devem ser apontados como um processo natural e construtivo da prática educativa e avaliativa, seja por parte do professor ou do aluno. Neste *cerco epistemológico*, a responsabilidade e o compromisso com a aprendizagem requer que a escuta, o silêncio e/ou as vozes dos sujeitos sejam ecoadas, de forma oral ou escrita, para que tenham a real dimensão da distância a percorrer rigorosamente em busca da compreensão do objeto.

O rigor científico como um elemento importante da prática educativa e avaliativa soou em coro nas vozes dos alunos. Tomou-se aqui o rigor científico como sendo as observações dos professores feitas dentro das normas técnicas científicas da ABNT em todas as atividades realizadas pelos alunos, quer seja o desenvolvimento de artigos, seminários, discussões teóricas, Trabalho de Conclusão de Curso, fichamentos, resenhas, resumos, esquemas e outras atividades de menor abrangência na universidade. Todos afirmaram que é importante que os professores corrijam suas avaliações com rigor científico e metodológico e, por outro lado, admitiram que um grupo de professores não realiza essa ação primordial à formação e à sequência dos estudos.

Outros sujeitos apontaram os seminários como principal instrumento avaliativo do curso e não acontecem dentro das normas técnicas científicas, bem como os professores não orientam sobre a sua forma mais aproximada em termos metodológicos e científicos. Segundo os sujeitos, a necessidade de haver rigor metodológico e científico em todos os instrumentos avaliativos justifica-se em virtude do seu uso em estudos futuros em cursos de especialização, mestrado, doutorado ou concursos e nas exigências profissionais do mercado de trabalho. A cobrança desse rigor científico pelo mercado de trabalho foi muito evidenciado pelos alunos como um forte motivo para haver esse acompanhamento e formação dentro do curso.

Segundo a fala de Tereza, as exigências do mercado são grandes a respeito das normas técnicas. Diz ela:

Eu acho importante. Já que depois que sair daqui e for fazer um concurso eles vão exigir. Se for para o mestrado vão exigir. Então, é bom que exija desde o primeiro semestre esse rigor científico e essa fundamentação nos trabalhos, apesar de que a gente não tem muito tempo, no caso. Que acho

que não é só do professor, essa falta é nossa também, no meu caso. (...) Em minha opinião, se ele der primeiro a bibliografia, basta a gente ir atrás daquela referência pra conseguir fundamentar melhor ou, às vezes, não tem esse hábito (Tereza)

Para Tereza, a cobrança desse rigor científico desde o primeiro semestre é importante, mas o tempo que tem para estudar dificulta o aprofundamento teórico dos trabalhos. Todavia não exime o professor, em alguns momentos, de não sugerir referências bibliográficas para enriquecimento dos textos.

Segundo outra aluna, Cristina, é preciso que se tenha esse rigor, mesmo considerando que a maioria dos estudantes são trabalhadores de empresas privadas, com dificuldades em termos de tempo para estudar e acompanhar o ritmo do curso. Nos processos seletivos que vier a se submeter, a análise de sua formação se dará de forma complexa, daí a importância desse rigor metodológico na construção do conhecimento.

Diz ela:

Pra mim tem que ter esse rigor. Na minha concepção, porque é isso que contribui. Porque assim, a vida é dura e se você for fazer um trabalho, for participar de uma seleção, quem vai estar ali não vai olhar para sua vidinha, para seu mundinho, se você não teve tempo. Vai olhar de uma maneira dura. Então, você precisa dessa aprendizagem. Porque, que tipo de profissional é você? Pra mim, se não for assim, como vou atuar no mercado de trabalho? Acaba desvalorizando (...) (Cristina).

Para Clara, as avaliações escritas nem sempre cobram muito rigor científico e nem as interpretações. Esta depoente diz:

o professor é muito aberto. Tem o rigor científico de tá apresentando as idéias do autor, segundo as regras da ABNT, mas, o professor dá muita abertura para o aluno expressar a interpretação dele sobre o autor. A interpretação que faz do texto. Acho que apesar de ter um rigor científico há muita abertura para o aluno falar aquilo que entendeu, compreendeu. (...) Porque não adianta o aluno apresentar a idéia de um autor fielmente, se não interpreta aquela idéia. Se não tem conhecimento, se não compreende aquela idéia. Que adianta colocar aquela idéia do autor, se não tem um conhecimento sobre aquilo. (...) (Clara).

Nesse último excerto, a aluna chama atenção para a importância da relação entre o rigor científico e autonomia do aluno para expressar seu pensamento sobre o tema na relação com o mundo. Deixa transparecer que há abertura demasiada dos professores para a interpretação dos alunos com base nos conhecimentos estudados, fugindo, em alguns momentos, da fiel reprodução de idéias, sem a devida compreensão da discussão feita por aquele autor.

Luckesi (1998) também sinaliza o rigor científico na correção dos instrumentos avaliativos como sendo de suma importância numa perspectiva diagnóstica do processo de crescimento para avançar em busca dos objetivos almejados previamente, com a participação ativa das vozes dos sujeitos.

Já para Freire (1999), as condições de aprendizagem estimulam os educandos a reinventarem o conhecimento. Diz ele:

Essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos (FREIRE, 1999, p.29).

Assim, o conhecimento do objeto e o *feedback* do professor diante das produções dos alunos ganham sentido e favorecem o desenvolvimento da autonomia de construir e reconstruir seu conhecimento com base nas suas interpretações teóricas e não reprodutivistas. Diante da autonomia de expressar-se, os alunos reconhecem que são constantes o rigor científico e o *feedback* por parte da maioria dos professores em relação às correções dos instrumentos avaliativos utilizados em classe. O correto para alguns alunos seria a presença de uma avaliação permanente das disciplinas Curriculares, podendo ser ao final das aulas ou dos conteúdos em períodos semanal, quinzenal ou mensal, de forma que pudesse haver mudanças no desenvolvimento do trabalho e no trato do objeto. Segundo Amélia, *essa avaliação das aulas é muito raro acontecer. No finalzinho do semestre quando eles já sabem que não vão pegar a mesma turma no próximo ano, costumam fazer essa avaliação, mas, é muito difícil acontecer.*

Para Irina, avaliar as aulas é de fundamental importância para a troca e crescimento do professor e alunos, visto que poderá direcionar os rumos de suas aulas a partir do diagnóstico

do percurso realizado com os alunos. Para ela,

é necessário que façamos a avaliação de todo processo em si, entretanto é de fundamental importância que priorizemos em avaliar as aulas, uma vez que a partir da avaliação é possível que o professor venha rever sua prática pedagógica, refletindo e analisando o que é possível mudar para atender à especificidade do aluno e nós alunos podemos também avaliar a nossa postura, analisar de que forma podemos contribuir para que realmente haja *feedback*, pois o ensino se pauta em trocas e não apenas na aquisição de conhecimentos (Irina).

Nessas falas representativas dos alunos, a maioria entende a avaliação das aulas e da prática educativa do professor como sendo de suma importância, uma vez que exercita a voz do aluno e o espírito democrático do fazer pedagógico que se busca na formação dos professores.

Para Freire (1999), o professor ao pensar o dever que tem de respeitar a dignidade, autonomia, identidade do aluno em processo de formação, deve pensar também na sua prática educativa para que aquele respeito não seja negado.

É que o trabalho do professor é o trabalho do professor com os alunos e não do professor consigo mesmo. Esta avaliação crítica da prática vai revelando a necessidade de uma série de virtudes ou qualidades sem as quais não é possível nem ela, a avaliação, nem tampouco o respeito do educando (FREIRE, 1999, p.71-2).

Freire deixa transparecer sua preocupação com o respeito do professor pela autonomia, dignidade e a identidade do aluno, para que a distância entre o discurso e a prática possa diminuir na relação direta dos sujeitos. Da mesma forma que se avalia o conhecimento do aluno, deve-se avaliar a prática do professor, que é uma realidade que perpassa pela compreensão e o desejo que o docente tem de ser avaliado. Avaliar para melhorar a prática, não para estacionar e correr o risco de ser tragado pelo tempo, dentro de uma pedagogia bancária.

Segundo Vasconcellos (2000), o desenvolvimento da avaliação restrita ao aluno é uma de suas graves distorções, como se o professor, currículo, sociedade estivessem acima de qualquer suspeita. *A questão básica não é colocar mais gente sob suspeita, mas ver o que precisa ser mudado para garantir a aprendizagem, para que se concretize o novo projeto social* (VASCONCELLOS, 2000, p.84).

A avaliação da prática de qualquer profissional é uma necessidade que se impõe a todas as áreas e a educação, ou melhor, um curso de formação de professores não pode ficar alheio a essa perspectiva formativa democrática, uma vez que seus profissionais estarão ligados diretamente à formação política e social das futuras gerações por meio do trabalho nas escolas.

Portanto, *as experiências que os futuros educadores têm nos seus processos de formação são decisivas para suas posturas, posteriormente, na prática. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação* (VASCONCELLOS, 2000, p.84), pois o que se vê é que o futuro professor recebe conceitos bonitos sobre como proceder na avaliação de seus alunos, no entanto, é avaliado de forma tradicional. *Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores tem também um compromisso de **mudar a prática** de avaliação dos mesmos* (VASCONCELLOS, 2000, p.84).

A fala de Vasconcellos (2000) reforça a necessidade de também se avaliar a prática do professor e, porque não, do currículo, conjuntamente com os alunos. Propõe que o professor mantenha o rigor científico e metódico nas correções e observações das produções orais e escritas, dada a responsabilidade da função que está ou estará ligado na prática educativa.

Segundo o aluno German, os instrumentos mais utilizados na sua formação no curso de Pedagogia da UNEB foram *seminário, prova objetiva ou subjetiva e, em terceiro lugar, sínteses e resumos. Os que mais ocorreram ao longo o curso foram esses*. Argumenta que é preciso adequar os seminários às normas metodológicas e sugere que haja organização. Na sua opinião,

os professores normalmente não organizam os seminários. Só aplica o conteúdo, divide as equipes, mas o seminário, no momento que acontece a exposição das idéias não tem muita organização. Quer dizer, o aluno também precisa se organizar, mas tem que ter orientação. Então, acaba sem organização nesse momento de explicação e discussão das idéias (German).

Um grupo de um quarto dos sujeitos demonstrou suas preferências pelas atividades escritas, uma vez que estas pouco aconteceram ao longo do curso. Para esse grupo, os seminários são importantes, mas nem todos conseguem expressar suas vozes com tamanha facilidade e

sentem dificuldades na produção textual, assim percebem a necessidade de redigirem com maior frequência .

A aluna Clara diz o seguinte:

(...) O professor tem que avaliar o aluno de forma escrita, porque os alunos apresentam muitas dificuldades de escrita, de colocar no papel aquilo que aprendeu, não necessariamente que seja a prova, mas que sejam trabalhos escritos. (...) Porque percebo dentro da universidade alunos que têm dificuldade de escrita, tanto ortográfica quanto de coerência e coesão que alunos do Ensino Médio não têm. Não é uma questão de todos, mas tem muitos alunos que vão sair graduados, que você vai ler um texto que você fala que isso aqui não foi um aluno de Ensino Superior que escreveu. Então, o aluno precisa ser avaliado, precisa ser revisto essa prática por conta desses trabalhos escritos. Que sejam projetos, planos de aula, qualquer tipo de atividade, mas que seja escrita (Clara).

Nesse aspecto, a aluna Clara refere-se, em especial, às atividades escritas individuais, que pouco acontecem no curso em virtude do número de trabalhos em grupo, o que gera fragmentação no estudo dos conteúdos, pois, muitas vezes, como atestam os sujeitos, o número de alunos por turma, aliado a outras funções extra-classe dos professores, dificulta a realização e correção dessas atividades individuais. Por outro lado, há uma certa resistência da maioria dos alunos à realização das atividades individuais, principalmente provas objetivas e subjetivas.

Para a aluna Amélia,

é uma característica da turma não gostar desse tipo de Avaliação. Elas preferem trabalho em grupo, seminários, resumos de textos, pra ser entregue em grupo. Mas, avaliação escrita com questões abertas a turma não gosta. Os professores não estão passando mais constantemente avaliação escrita, porque (...), tanto a turma da manhã tanto da noite não gosta da avaliação escrita e pela falta de tempo do professor tá ali corrigindo uma por uma fazendo as anotações (Amélia).

Outra aluna, Kátia, demonstra seu interesse pelas avaliações escritas, mas justifica sua pouca incidência em virtude dos colegas que não são muito adeptos desse instrumento e acabam pressionando o professor para não realizá-la. Na sua compreensão,

O professor já vem com sua forma de avaliar pronta. Os alunos reclamam muito da questão das provas. Eu particularmente não tenho nada contra. Porque como falei antes, gosto de redigir e não tenho nada contra prova, mas meus colegas não gostam de provas escritas (Kátia).

Percebe-se que a não realização de provas escritas que Clara chama atenção acima confronta-se com a resistência da turma pela sua não realização, como demonstrado nas vozes de Amélia e Kátia. Assim, observa-se que os alunos, por não terem tanta facilidade em estudar, em razão das jornadas de trabalho, resistem com muita veemência e oposição para coibir a permanência das provas escritas propostas pelo professor. No entanto, em alguns casos, segundo as vozes dos sujeitos, a utilização de tal instrumento não recebe resistência dos alunos que silenciam diante da postura firme do professor.

Segundo Luckesi (1998, p.18), *os professores utilizam as provas como instrumentos de ameaça e tortura prévia dos alunos, protestando ser um elemento motivador da aprendizagem*. Dizem ainda aos alunos para prestarem atenção, fiquem quietos e estudarem, caso contrário poderão se sair mal no dia da prova.

Essas e outras expressões, de quilate semelhante, são comuns no cotidiano da sala de aula, especialmente na escolaridade básica e média, e mais tarde na universitária. Elas demonstram o quanto o professor utiliza-se das provas como um fator negativo de motivação. O estudante deverá se dedicar aos estudos não porque os conteúdos sejam importantes, significativos e prazerosos de serem aprendidos, mas sim porque estão ameaçados por uma prova. O medo os levará a estudar (LUCKESI, 1998, p.18).

Assim, não é de se estranhar o medo e a resistência dos alunos nos momentos de realização de provas, pois a desmotivação, medo e tensão pelas provas escritas foram cultivados desde a Educação Básica e permanecem na universidade na prática de alguns professores. Com isso, a opção por instrumentos menos exigentes e realizados, geralmente em grupos, têm a preferência da maioria dos alunos. Assume-se neste estudo, a importância da prova, desde que seu uso se dê de forma democrática, numa perspectiva diagnóstica e formativa. Porém, o seu uso como ameaça, punição e tortura psicológica dos alunos, ao longo da vida escolar, a transformou no temor da maioria dos alunos investigados.

Organizando, em resumo, as idéias-chave das entrevistas sobre a avaliação da aprendizagem enquanto conteúdo imprescindível à formação do futuro professor, constata-se que ela é

tratada de forma efetiva e clara no projeto do curso e na ementa da disciplina Didática. No entanto, na prática do currículo, ela se desenvolve de forma muito tímida e fragmentada, sem a atenção e visibilidade que merece, já que é considerada e definida na teoria e nos documentos como um dos principais elementos pedagógicos de acompanhamento e regulação da aprendizagem do aluno. Essa ausência de visibilidade está explícita na pouca carga horária de Didática, que é dedicada como única disciplina do currículo a tratar dessa questão e sem nenhuma exigência de abordagem complementar em outras áreas do Curso de Pedagogia.

As consequências dessa limitação na oferta de estudo sobre avaliação foi percebida tanto a partir das dificuldades dos alunos para apresentarem uma compreensão teórica mais consistente sobre este conteúdo, quanto pela ênfase dada por parte dos sujeitos sobre a necessidade do emprego da avaliação formativa e diagnóstica na prática dos professores do curso para fazerem o acompanhamento de todo processo de construção do conhecimento.

Outra questão sobre avaliação da aprendizagem destacada pelos alunos refere-se às tensões que ainda estão presentes nos momentos de prova escrita ou da vigência de outros instrumentos avaliativos, o que tem gerado resistência dos estudantes, dadas as dificuldades de redação e o curto tempo de estudo dos alunos para conhecer com segurança as questões propostas.

A utilização do rigor científico na correção e no trato da avaliação foi outra ausência percebida no curso. Além da ausência deste rigor, a comunicação dos resultados obtidos não vem acompanhada de rigorosa avaliação formativa sobre os erros e acertos. Esse referido rigor metodológico é primordial tanto na continuidade dos estudos quanto na inserção das práticas profissionais da docência na Escola Infantil e Fundamental, como em outros espaços de atuação do pedagogo.

### **5.3 Vozes, escuta e silêncio: a compreensão de uma aula segundo a avaliação dos alunos**

O objetivo desta análise é apresentar a avaliação que os alunos fazem em torno do processo dinâmico de vozes, escuta e silêncio dentro das relações mantidas em classe. Entende-se, que nesse processo de escuta, silêncio e vozes na sala de aula a prática do professor é um dos principais elementos motivacionais para a participação ou acomodação dos sujeitos. A maneira como a aula é desenvolvida faz o aluno despertar o desejo de ecoar sua voz, ou,

simplesmente escutar e silenciar. Não que o silêncio e a escuta não devam existir, pois são comportamentos necessários ao ato de ensinar e aprender. Mas numa relação onde há exclusividade da voz de um em detrimento do silêncio e escuta de outros, principalmente em se tratando de um curso de formação de professores, isto é questionável.

Segundo Bakhtin (1992, p.36), *a palavra é o fenômeno ideológico por excelência*. Diz ainda, que *a realidade toda da palavra é absorvida por sua função de signo*. *A palavra não comporta nada que não esteja ligado a essa função, nada que não tenha sido gerado por ela*. *A palavra é o modo mais puro e sensível de relação social* (BAKHTIN, 1992, p.36). Se a partir das palavras as relações sociais acontecem de forma pura e sensível, é por meio da expressão de suas vozes que a interação entre os interlocutores nasce e os conflitos acontecem. Dessa interação entre interlocutores nasce a linguagem num contexto histórico e social que vai ganhando sentido quando a palavra é enunciada entre dois indivíduos socialmente organizados. Assim, o ato de falar e ouvir instaura um processo democrático em sala de aula e oportuniza o rompimento do silêncio daqueles que poucas oportunidades tiveram de situar suas vozes no caminhar de suas histórias de vida, seja na escola, em família, igreja ou em grupos sociais organizados.

Para Freire (1999), o silêncio tem grande importância na ação comunicativa. Segundo ele,

a importância do silêncio no espaço da comunicação é fundamental. De um lado, me proporciona que, ao escutar, como sujeito e não como objeto, a fala comunicante de alguém, procure entrar no movimento interno do seu pensamento, virando linguagem; de outro, torna possível a quem fala, realmente comprometido com comunicar e não com fazer puros comunicados, escutar a indagação, a dúvida, a criação de quem escutou. Fora disso, fenece a comunicação (FREIRE, 1999, p.132).

Um indivíduo silenciado e silencioso se diferencia na visão de Freire, sendo o primeiro comum a uma postura pedagógica autoritária, e o segundo próprio de uma postura pedagógica democrática. Na comunicação que se estabelece com os sujeitos, o silêncio tem importância para quem fala e para quem ouve, no movimento dialético do pensar visando a uma opinião consciente. No escutar silencioso, a percepção do objeto cognoscível não se apresenta em uma visão única comunicada e sim por meio das comunicações que seus sujeitos estabelecem democraticamente, no indagar, duvidar e recriar o conhecimento na relação democrática dentro da sala de aula.

Para Masetto a *sala de aula é espaço e tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações)* (MASETTO, 2002, p.85). Essas relações e interações acontecem nas discussões, estudos, leituras, trabalhos e outras atividades que ocorrem democraticamente na aula. As participações dos alunos na exploração dos conteúdos, por meio de seus questionamentos e opiniões, vão delimitando e construindo os espaços de interação e a democracia na classe, que influirá diretamente na sua autonomia para o exercício de pensar, propor e realizar as atividades da aula. Essas atividades são tidas como *uma exposição, um debate, uma leitura, uma pesquisa bibliográfica, tomar notas, uma ação motivadora, uma observação, uma aplicação, um exercício, o estudo, etc.* (ZABALA, 1998, p.17). Esses elementos caracterizam o que podemos chamar de intervenção pedagógica que o professor realiza de maneira organizada para a construção do conhecimento dentro da aula.

Entender a intervenção pedagógica exige situar-se num modelo em que a aula se configura como um microssistema definido por determinados espaços, uma organização social, certas relações interativas, uma forma de distribuir o tempo, um determinado uso dos recursos didáticos, etc., onde os processos educativos se explicam como elementos estreitamente integrados neste sistema. Assim, pois, o que acontece na aula só pode ser examinado na própria interação de todos os elementos que nela intervêm (ZABALA, 1998, p.16-7).

Assim, a aula, neste sistema, é avaliada por meio do conjunto de atividades propostas e desenvolvidas pelo professor. A ausência ou limitação de um dos elementos desse conjunto compromete a aprendizagem dos conteúdos dentro de uma sequência didática<sup>42</sup>. Nota-se também, na dinâmica dessa sequência em sala de aula, a presença de uma série de relações objetivas e subjetivas envolvendo professores e alunos em torno do objeto do conhecimento, que se amplia com a inserção de novos elementos para compreender e avaliar o fenômeno. Nesse processo dinâmico, três dimensões básicas da comunicação humana se fazem presente: a voz, a escuta e o silêncio. A depender da relação estabelecida entre os sujeitos uma das dimensões pode aparecer com mais intensidade que outra durante a aula. Nessa direção, os

---

<sup>42</sup> Tomamos aqui o conceito de sequência didática proposto por Zabala como sendo um *conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecidos tanto pelos professores como pelos alunos* (ZABALA, 1998, p.18).

alunos foram indagados para saber suas compreensões e opiniões acerca dos principais elementos orientadores do desenvolvimento de uma aula e o que significa boa aula.

Assim, brotaram de suas vozes a presença da teoria, planejamento, diálogo, interação, discussão e participação democrática como sendo elementos vitais. A grande maioria entende que uma boa aula deve ter a participação de ambos os sujeitos: professor e alunos. Nas vozes dos alunos essa constatação se evidencia nas aulas.

Segundo Mariana, *uma boa aula (...) é aquela em que há uma interação entre professor e alunos. Onde há participação que envolva todos para implementar os estudos entre professor e aluno.*

Para Janina, *uma boa aula é aquela que você tem oportunidade de estar discutindo, que o professor faça a exposição e você venha participar. Porque quando chega só com exposições você acaba dando sono. Gosto da aula que possa participar e estar discutindo.*

A participação para Michele também traz um aspecto importante. Assim ela se expressa: *uma boa aula é aquela que o professor tem domínio daquilo que vai falar, do assunto que vai abordar e que exija a participação dos alunos. Porque não acredito numa boa aula que só o professor fala e o aluno escuta (Michele).*

A exposição do conteúdo, feita pelo professor com segurança, e a participação dos alunos também aparece na voz do aluno German. Segundo ele, *uma boa aula é aquela (...) participativa, que permita que os alunos participem, dêem sugestões e idéias. Além de ter o conteúdo, a aula expositiva tem o aluno participando a todo o momento (German).*

Nota-se, nos depoimentos dos sujeitos, uma preocupação com suas participações nas aulas, com suas idéias para que sejam consideradas e respeitadas no transcorrer das exposições, que devem ser feitas de forma segura pelo professor. Na concepção do que seja uma boa aula é comum afirmar-se que ela seja dinâmica e interativa, de forma que envolva e motive a participação da turma. A preocupação dos alunos com suas vozes no corpo da aula é uma tendência forte. Não basta só escutar unicamente a voz do professor na aula expositiva. Reclamam e sentem necessidade de ecoarem suas próprias vozes na dinâmica de uma aula democrática e participativa. Para isso, não basta o professor “repassar” os conteúdos, mas estes devem vir acompanhados de uma visão complexa e embasada em dinâmicas para aguçar a participação dos alunos numa compreensão e respeito à voz do outro.

Em outros achados desta pesquisa, constata-se que os alunos também valorizam as ações dos professores, em envolverem e mobilizarem a classe para uma participação ativa e constante no tratamento do objeto. A aproximação mais real de uma boa aula perpassa pela participação, contextualização, instigação e diálogo entre eles e o professor, alimentada, principalmente, pela compreensão, expressão e interação das vozes de ambos os sujeitos no espaço pedagógico.

Porém, se os estudantes compreendem que uma boa aula deve ter a inserção de suas vozes de maneira participativa e democrática em torno do objeto do conhecimento, na análise que fazem de seu percurso ao longo do curso, argumentam que nem todos os professores ministraram suas aulas de acordo com esta concepção.

Segundo Cristina, os professores, ao longo do curso, não ministraram aula, conforme a sua idéia de boa aula. Na sua compreensão, o mergulho que ela deu nas leituras acadêmicas complementou algumas limitações deixadas pelas aulas ao longo do curso. Falando com seriedade e num intenso tom de voz, reconheceu que alguns profissionais tinham mais e outros menos a oferecer, mas que todos tinham alguma coisa. Ao ser questionada sobre a incidência dessa boa aula ao longo do curso, foi enfática ao dizer que aconteceram:

... em menor escala. Quando digo que gosto do curso, que estou satisfeita com o curso e que faria o curso novamente é porque acho que soube aproveitar esse espaço, que soube aproveitar aqueles professores que tinham e que todos têm alguma coisa. Mas, a questão de saber aproveitar esse espaço e não ficar limitada só àquela sala de aula, aquela aula que ficava nas repetições dos jargões. Eu, de certa forma, procurei aproveitar o espaço da universidade (Cristina).

Para Freire (2008), o problema, muitas vezes, não é a aula expositiva, mas volta-se para a relação educador-educando, em que o primeiro considera-se exclusivo educador do educando, pois não aceita a relação dialógica presente no ato de conhecer. Há que se destacar também que nem toda aula expositiva é “transferência” de conhecimento do professor aos alunos. Na visão de Freire (2008), há outro tipo de aula em que não acontece transferência do conteúdo, porque esta não anula o pensar crítico do educando. Nesse enfoque uma breve exposição do tema aos estudantes para uma posterior análise coletiva de questões, de projetos, de debates, cria condições apropriadas e aproxima daquilo que deve ser uma aula expositiva dialógica. *Desta forma, na pequena exposição introdutória, o professor ou a professora desafia os*

*estudantes que, perguntando-se e perguntando ao professor, participam do aprofundamento e desdobramento da exposição inicial* (FREIRE, 2008, p.119). Uma aula deste nível não pode ser considerada negativa ou tradicional, de negação das vozes dos sujeitos, nem poderia ser chamada de uma pedagogia bancária, dado o cunho dialógico presente na relação em torno do objeto cognoscente. Em uma aula expositiva, com participação dos alunos e diálogo livre, as vozes do educador e educandos se fazem presentes na dinâmica do conhecimento, em uma relação horizontal e respeitosa, sem o objetivo de punir ou premiar, mas sim diagnosticar, acompanhar, instigar e encorajar os discentes a exporem suas idéias de forma participativa e interativa, aproximando-se, desta maneira, da boa aula que os alunos desejam ter no curso.

As entrevistas feitas com os alunos e alunas do curso de Pedagogia trouxeram as indicações de atitudes do professor e dos alunos, bem como habilidades técnicas que precisam fazer parte da aula expositiva para que a mesma seja considerada boa aula.

Segundo trabalho realizado por Cunha (1994), o incentivo à participação do aluno pelos bons professores vem de sua capacidade de formular perguntas no esforço de estabelecer o diálogo. Segundo ela, os professores compreenderam que a chave para uma aula criativa e participativa está na presença de um ambiente verbal na sala de aula. Mesmo que essa iniciativa de mobilização verbal esteja no professor, há uma intenção de que os alunos participem e valorizem a interação entre eles, o conteúdo e o professor. Essa participação perpassa pelo levantamento de indagações, com intuito exploratório, para dar margem ao envolvimento do aluno na discussão do assunto (CUNHA, 1994).

O fato de o professor usar a indagação como forma de conduzir a aula, coloca os alunos mais à vontade para também perguntarem. (...) Mas, percebi que o uso de perguntas pelo professor, quando no intuito de incentivar a participação, provoca no aluno uma disponibilidade maior de participar com suas próprias questões (CUNHA, 1994, p.140).

Nessa passagem, a autora traz, nos resultados de sua pesquisa, os reflexos da ação docente ao propor indagações aos alunos no intuito de fazer brotar de suas vozes a participação por meio do levantamento de questões. Esse encorajamento torna a aula democrática e envolvente, uma vez que busca valorizar os conhecimentos prévios que a classe traz para o estudo do fenômeno.

No agrupamento de vozes a seguir, a complexa trama em torno da aula não se resume à apresentação e discussão dos conteúdos, vai além, desde o seu prévio pensar e planejar o trabalho em classe.

Os alunos, em seus depoimentos, reconhecem a importância e necessidade do professor mediar o diálogo na interlocução das temáticas e confirmam que a maioria trouxe suas aulas planejadas e alguns despertaram mais atenção pela maneira de envolver o objeto do conhecimento no contexto durante a exposição. Todavia, alguns ainda não conseguiram transpor as barreiras da aula tradicional e ainda trazem germes dessa prática para o cenário da classe, mesmo em pequena proporção. Para Mônica, essas boas aulas estiveram mescladas ao longo do curso, *mas, predomina ainda a questão do professor que sabe. Então, não está como deveria e como se prega. Não está acontecendo. E no geral, no curso, digamos que 60% ainda estão no modo antigo do professor chegar e passar o conteúdo* (Mônica).

Na compreensão de Tereza, a maioria das aulas foram bem planejadas e contextualizadas e reconhece a existência de *professores responsáveis (...) muito compromissados no curso de Pedagogia. Tenho percebido professores, com muito compromisso e com muita dedicação no trabalho. Então, esses que não planejam são poucos, mas existem* (Tereza).

Na argumentação de Nasser, em torno da incidência de boas aulas ou não ao longo do curso, foi enfático ao reconhecer que todos os conteúdos são importantes, mas alguns profissionais lhe chamaram atenção pela forma de envolver o objeto e instigar seu interesse. Segundo sua voz,

alguns professores me chamaram atenção. Tanto que consegui desenvolver mais em umas disciplinas que em outras. Gosto sempre de me avaliar porque participo mais de tal disciplina que em outras. Sei que todas têm a mesma importância que futuramente serão de grande valor na minha vida, mas, por que uma chama mais atenção? Lógico que o professor também conta com grande participação. O professor tem que saber instigar o aluno, tem que procurar meios para que aquele conteúdo se torne interessante para o aluno. Porque todo conteúdo é interessante, mas, naquele momento pode ser que não seja interessante. Então, cada professor fazer com que aquele conteúdo se torne importante para mim e que eu vá buscar mais e mais, ou seja, que vá buscar prazer naquele conteúdo (Nasser).

O planejamento é visto nesses depoimentos como outro importante fator para se desenvolver uma boa aula e alguns poucos professores, na percepção dos alunos, não realizam essa ação

previamente, o que dificulta a organização e desenvolvimento da sequência didática. A organização da atividade docente no ensino superior extrapola o simples fazer técnico. *As repercussões de um planejamento bem ou malfeito se estendem para além de uma sala de aula, de um semestre de aula perdido num histórico escolar. Colaborará ou não para a educação de nossos jovens* (MASETTO, 2003, p.176). As idéias do autor reafirmam a necessidade da organização inicial do professor para exercer sua ação docente, uma vez que, num curso de formação de professores, todos os elementos influirão no exercício da futura profissão.

Conforme os depoimentos dos sujeitos, Mônica, Tereza e Nasser, a ação de planejar é uma atitude presente na prática da maioria dos docentes que tiveram ao longo do curso, ao demonstrarem uma organização prévia de suas ações para o alcance dos objetivos almejados.

Segundo Libâneo (1994), o planejamento enquanto uma tarefa docente, inclui a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos e sua revisão e adequação durante o processo de ensino. Assim, antes de entrar na classe para iniciar a aula, é preciso que o professor tenha um planejamento sistemático de sua aula. Com isso, o professor terá uma dosagem da matéria, do tempo e clareza dos objetivos a alcançar e as atividades que serão realizadas com seus recursos auxiliares (LIBÂNEO, 1994).

Quanto à abertura que o professor oferece à participação dos alunos, os mesmos vêem com bons olhos, uma vez que os instiga a exporem suas compreensões, fugindo da monotonia da aula tradicional onde o professor fala e os alunos só escutam, no mero ato de transmissão de conteúdos.

Nessa prática tradicional de transmissão de conteúdos, Freire (2008) critica as aulas expositivas e verbalistas, produto de uma educação “bancária”. Reconhece que nem todas as aulas podem ser consideradas desse tipo, uma vez que o educador pode ser crítico, mesmo fazendo preleções. E que as aulas expositivas podem iluminar a realidade a partir do conteúdo, do dinamismo e da abordagem que for feita em torno do objeto a ser conhecido (FREIRE, 1987).

O dinamismo e a abordagem teórica em torno do objeto aguça a curiosidade cognoscitiva do educador e educandos para a investigação dos conteúdos ao aprofundar-se, criticamente na direção do conhecer e transformar, o objeto do conhecimento. Os elementos da prática

educativa ganham sentido ao desnudar o processo político-ideológico escondido na trama pedagógica. Para tanto, a superação da aula tradicional, centralizada na voz do professor, e o estabelecimento de uma relação democrática com os alunos em classe é vital a esse desnudar.

Nota-se, porém, que nem sempre os alunos estão preparados para lidar com essa relação democrática em classe. A abertura do professor à participação dos estudantes, nas discussões em torno do objeto, não é suficiente para culminar no seu desenvolvimento satisfatório. Observa-se que a timidez, a falta de leitura e embasamento teórico dos temas propostos para discussão levam alguns alunos a silenciarem. Então, mesmo que haja abertura para exposição de suas idéias, o não domínio dos conteúdos é uma situação que cria barreiras ao diálogo, como nos diz Tereza: *quando leio participo, quando não leio prefiro não participar. Silêncio e escuto, procurando participar de outra forma, ouvindo quem leu e o professor também.*

Nessa ótica, a presença do silêncio em alguns alunos se faz muito em virtude desses dois fatores, ausência de embasamento teórico e timidez, que muitos não conseguem vencer para participar naturalmente das discussões. Mesmo que saibam o conteúdo, esse sentimento impede a livre participação. Percebe-se uma íntima relação entre timidez e participação nas discussões em classe. Seja por não dominarem o conteúdo, medo de errar ou por conta da timidez que cultivaram dentro de si por força do meio social, em que a escola também está imbricada. Esses elementos estão presentes em ambas as turmas, tanto do matutino, quanto do noturno.

Segundo Nasser,

há de reconhecer que nem todos os alunos participam das aulas. Por mais que haja abertura, alguns estudantes não se sentem preparados para essas intervenções, seja pela falta de oportunidade nas exposições dos professores, valorização do saber do aluno, timidez ou embasamento teórico a partir da leitura dos textos e referências indicadas pelo professor. A timidez é um fator muito presente que inibe muitos estudantes a expor suas idéias (Nasser).

Nesse depoimento, observa-se a presença de alguns obstáculos no contexto da aula que impedem o livre trânsito das vozes dos alunos. Além da falta de oportunidade que pode surgir, a timidez e desconhecimento dos conteúdos são condições que ocasionam o silêncio.

Nas vozes de Janina, Letícia e Kátia, aparecem embriões de timidez, falta de embasamento teórico e dificuldades na leitura dos textos.

Diz Janina:

Algumas [professoras] tiveram oportunidade de fazer dinâmicas, outras o professor oportuniza o questionamento, a discussão, mas os alunos acabam não lendo a apostilha. E, acaba, por erro dos alunos, não tendo a discussão, porque não leram e estudaram os textos propostos (Janina).

Na opinião de Kátia:

Eu sou uma pessoa muito tímida nessa questão de conversar, sou mais de escrever. Gosto mais de redigir. (...) Talvez, porque estudei numa comunidade rural e não tinha essa participação no início. Hoje, como dou aulas já sinto que é diferente. Meninos de quatro anos, seis anos, vão à frente e expõe (Kátia).

Depõe Letícia:

Quando faço as leituras, eu participo. Gosto de participar da aula. Não sei se por conta do tempo que fiquei sem estudar e isso influencia muito. Fiquei quase vinte anos para voltar a estudar. Então, sinto um pouco de dificuldade. Na leitura, tenho que ler pelo menos duas vezes para conseguir entender o texto. (...) Acho-me tímida também e isso é outro fator que atrapalha na participação das aulas (Letícia).

Essas dificuldades, presentes nos depoimentos dessas alunas, retratam a dimensão desses aspectos em relação ao conjunto da classe. Dificuldades adquiridas na infância, ao longo da vida escolar e na vida adulta, pela longa “ausência” da escola, geram processos psicológicos de timidez e dificuldades de embasamento teórico que exercem fortes influências na dinâmica das aulas e dificultam a aprendizagem dos conteúdos curriculares.

A timidez gera certo receio à participação dos alunos e cria um bloqueio em suas vozes, levando ao silêncio. Mesmo que tenham domínio do objeto, esses alunos, que se identificam como tímidos, pouco participam das discussões em classe. Isso aparece, nas vozes abaixo, por meio das expressões recuar e medo de errar. Constata-se, assim, uma relação entre timidez, medo e silêncio do aluno. Medo de participar que faz recuar e medo de errar e arriscar que leva à privação do desejo e direito de expressar-se. Prevalece, então, o silêncio e a não participação nas aulas. As alunas Mariana, Janina e Marilha exemplificam essa relação ao dizerem:

Eu sou muito tímida e participo mais quando é trabalho em grupo, ou sou “obrigada” a falar ou participar, aí participo. Mas, não é que eu seja

irresponsável, acho que é a timidez. (...) Acho que a minha participação deixa a desejar. (...) Às vezes, tenho algo pra falar e ao mesmo tempo procuro recuar (Mariana).

Às vezes. Tem horas que dá vontade de participar, mas não sei se é com vergonha de falar e estiver errado, não estar falando certo. Ainda não consegui quebrar isso. Sei que não existe fala errada, mas não consigo. (...) Porque na minha turma também, quando falo alguma coisa, o pessoal sempre acaba criticando (Janina).

Participo, mas não quanto deveria. (...) Talvez por medo de falar em público. Ainda tenho esse receio. É uma questão que tenho que trabalhar. Talvez por medo de errar. Sei que não devemos ter medo de errar, mas me sinto assim. Tenho medo de errar, de arriscar. E, às vezes, me privo disso (Marilha).

O medo de errar aparece nessas falas como fator que contribui para explicar essa não participação nas aulas, mesmo que haja abertura de alguns professores para ouvir as opiniões dos alunos. Alguns fatores pessoais, construídos na trajetória social delas, criam barreiras internas que levam à escuta e ao silêncio.

O medo do erro nas atividades pedagógicas, em especial no momento que sua voz ou escrita está sendo avaliada pelo professor ou colegas, traz consigo uma “idéia-força” negativa, compreendida pelos sujeitos, muitas vezes, como natural, reflexo da incompetência pessoal e, portanto, passível de “punição”.

Para Freire,

(...) é fundamental que o educando experimente sempre situações em que termine por incorporar a seu saber (...) que errar é momento do processo de conhecer. A necessidade de superar o erro, que nos deve tornar mais rigorosos na aproximação metódica ao objeto para apreender sua razão de ser, não nos deve inibir (FREIRE, 2000, p.100-1).

A superação desse medo de errar é um desafio para professores e alunos que trabalham na perspectiva de uma formação profissional democrática. A superação do medo de errar, da timidez e a carência de teoria é um processo gradativo e necessário à tomada de consciência dos sujeitos sobre a trama silenciosa e alienante a que estão submetidos.

Destaca-se ainda, entre os alunos com experiências em movimentos sociais diversos, uma maior facilidade para a inserção de suas vozes nas aulas e discussões em grupo. Entre estes, o silêncio, o receio de errar e a timidez são menores em relação aos que declararam não terem experiência nesses movimentos. Com isso, entre os que participaram ou participam de tais

movimentos sociais, percebem-se maiores condições e possibilidades de estruturar e expressar suas vozes no diálogo e dar maior significação ao conhecimento em classe.

Nasser, um aluno militante social, diz:

minha participação depende de gostar do professor e da maneira como trabalha. Um professor fechado, que não é dinâmico e não envolve a turma, também não vou participar, mesmo tendo domínio do conteúdo, fico quietinho. O professor tem que ser democrático, tem que aceitar a opinião, tem que saber que não é o dono da verdade e que também está num processo de ensino e aprendizagem (Nasser).

Nasser faz uma leitura do perfil de profissional que mais atende a suas expectativas em relação à participação e envolvimento nas aulas expositivas. Enfatiza a importância da prática democrática, respeito ao saber do aluno e reconhecimento por parte do professor, que também está imerso num processo de ensino e aprendizagem em classe.

Masetto (2002) argumenta que o aluno é o aprendiz no processo de aprendizagem, logo, no ensino universitário, é preciso considerar a situação do estudante, conhecer suas aspirações, conhecimento e carências que trazem para convocá-los a uma parceria com o professor e serem protagonistas do processo de sua aprendizagem. Para tanto, é preciso fugir da postura de ensinante e de transmissor de informações, para o professor que está com o aluno na mediação e organização do trabalho em equipe. É básico: *a mudança do “fazer sozinho” para a organização de trabalho em equipe, em que professor e alunos são os agentes /parceiros e co-responsáveis nas ações de aprendizagem* (MASETTO, 2002, p.89).

Outros sujeitos declaram que participam da aula, mas reconhecem que alguns professores não abrem espaço à participação, como argumenta Mônica: *Sempre procuro participar, sou responsável, faço meus trabalhos. Quando há espaço eu questiono, porque nem todos os professores dão espaço pra gente tá opinando e sugerindo.*

Na comunicação que se estabelece com os sujeitos, o silêncio tem importância para quem fala e quem ouve, no movimento dialético do pensar, para uma participação consciente. Em meio ao escutar silencioso, a percepção do objeto cognoscível não se apresenta numa visão única comunicada, mas nas várias comunicações que seus sujeitos estabelecem democraticamente, no indagar, duvidar e recriar o conhecimento, numa relação democrática. Isso reforça a

importância do respeito ao ponto de vista dos educandos. Não importa a intensidade de suas vozes.

Nesse sentido, embora muitos alunos sintam dificuldades em participar das discussões em classe, não negam a abertura que a maioria dos professores oferece para escutar suas vozes. Mesmo que algumas aulas apareçam dentro do formato tradicional, permitem o diálogo em classe para ouvir as vozes dos alunos acerca da organização curricular, trabalhos em grupo, alterações de calendário, conteúdos e outros aspectos gerais.

Segundo Tereza *há esse diálogo. Às vezes, até que não chega a uma solução comum pra todos, mas há diálogo. Os professores estão abertos pra isso.*

Para Kátia, *Já teve casos de autoritarismo, mas permanece o diálogo mesmo.*

Na voz de Nasser os alunos têm uma certa culpa pela não ocorrência do diálogo. Afirma ele que: *os professores estavam sempre tentando buscar esse diálogo, falo a maioria dos professores porque alguns não têm diálogo aberto com os alunos* (Nasser).

Diálogo exige participação. Constata-se que existe abertura para as trocas e comunicação por parte da maioria dos professores, contudo há certo silenciamento por parte da maioria dos alunos. Suas vozes não estão em sintonia com o mestre durante as aulas. No entanto, dentro dos grupos de trabalho, compostos de 5 a 8 membros, em média, há uma incidência maior dessas vozes tímidas e receiosas porque há maiores condições de expressão e do diálogo.

Os receios em participar das discussões em classe por conta da timidez, medo de errar ou falta de embasamento teórico, são, às vezes, superados nos encontros realizados em equipe para discussões e organização de trabalhos coletivos. Nesses grupos menores, os alunos e alunas sentem-se mais à vontade para exporem suas idéias democraticamente.

Assim diz Lurdes: *tenho medo de minha idéia ser vaga e acabo não falando. Às vezes, a gente pensa uma coisa e acaba não falando, e outra pessoa fala àquela idéia que você teve. Ah! Devia ter falado e não falei! Dentro do grupo falo muito, dentro da sala sou mais light* (Lurdes).

Já German diz assim: *Fico mais à vontade dentro do grupo, mesmo com minha timidez. No grupo dá para participar mais. É menor o número de pessoas, já está mais conhecido, tem mais contato, aí fica mais fácil* (German).

Nesses pequenos grupos formados em classe, nota-se a presença da escuta, silêncio e vozes entre os alunos. O diálogo entre os membros das equipes é favorecido pelo tempo de convivência na universidade e nas origens, visto que algumas equipes são formadas por membros advindos do mesmo município. Nas duas classes, há alunos de oito municípios<sup>43</sup> diferentes, que se agrupam, geralmente, por afinidade e origem geográfica, permanecendo juntos ao longo do curso, criando profundos laços de amizade.

Efigênia expõe que no grupo o diálogo está muito mais presente. Segundo ela:

têm alguns que são muito tímidos, então, quando tá com a gente, por ter amizade, tem aquela coragem de expressar e acabam se soltando muito mais. Então, quando você discute que não devem existir esses grupinhos, mas, com certeza se alguns de nossa equipe forem pra outros grupos eles não têm coragem de conversar, de tá concordando ou discordando, como quando estão com a gente (Efigênia).

Irina e Alannah também concordam que dentro do grupo os colegas expressam muito mais sua voz. Para Irina, no grupo fica *mais à vontade. Considera que é o grupo de origem desde o início e a gente percorre todo o curso, é mais aceito, tem mais disponibilidade para falar suas idéias* (Irina).

Alannah diz que: *o único momento em que as nossas vozes são ouvidas é em equipe, onde um aceita a opinião do outro* (Alannah).

Esses depoimentos evidenciam como a participação e o diálogo estão muito mais presentes nos grupos menores, geralmente formados no início do curso e seguindo até seu término, com poucas mudanças nesse período. As afinidades pessoais e os laços de amizade vão se tornando cada vez mais fortes e dificultam a migração de membros para outras equipes. Os professores não questionam essas formações grupais em virtude da força política e resistência que vão adquirindo os grupos entre si, justificadas pela facilidade do diálogo, afinidades pessoais e proximidade para encontros, seja no município sede do curso ou nos municípios

---

<sup>43</sup> Caetité, Candiba, Guanambi, Iuiu, Matina, Palmas de Monte Alto, Pindaí e Urandi.

circunvizinhos onde residem. Ao mesmo tempo em que esses grupos se fortalecem entre seus componentes, acirra-se a rivalidade entre os grupos na classe.

Marilha diz que *a equipe é formada por panelinha. Então você escolhe o grupo com aquelas pessoas que você mais se identifica, então fica mais fácil haver um diálogo quando as pessoas se identificam com as outras.*

Em relação à rivalidade entre as equipes, Alannah afirma que *essa reclamação é geral. Acho que se você entrevistou dez pessoas da nossa sala, as dez pessoas vão falar a mesma coisa. Cada um tem seu grupo fechado. Tem mais de dez grupinhos fechados na nossa sala. E é muito difícil sentar e conversar. Segue dizendo que a maioria das pessoas é de cidades diferentes e vão formando grupinhos por cidade. (...) São dois grupos fechados de Guanambi e os outros das demais cidades (Alannah).* Essa fala de uma aluna do turno matutino pode ser constatada ao dizer que os dez sujeitos entrevistados reconheceram a existência de conflitos entre os grupos na classe. Na turma do turno matutino essa rivalidade é mais forte que em relação à turma do turno noturno. Também a aluna Nardja reconhece que existem *as panelinhas. Por exemplo, quando é de uma cidade usa essa desculpa, só que a maioria dos trabalhos é feito em sala de aula. Na opinião dela os trabalhos feitos em sala de aula que não exigem que seja feito em casa (...) não precisava ser o mesmo grupo. Diferenciar para interagir. Geralmente, aqui, os grupos são divididos por cidade (Nardja).*

Esse formato das equipes dificulta as relações pessoais e pedagógicas em classe. O aspecto da interação entre os alunos demonstra maior crescimento e maturidade, pois não se limita apenas ao cotidiano da equipe com quem convive durante os quatro anos do curso. Esse fechamento das equipes reflete na rivalidade das mesmas nos momentos das discussões e apresentações de trabalhos.

Segundo Lurdes, aluna do turno noturno, existe rivalidade *principalmente nas apresentações de seminários em que cada equipe quer apresentar-se melhor que a outra, usar os melhores recursos. Para quem apresentar melhor existe isso e muito. Cada equipe quer aparecer mais que a outra (Lurdes).*

Assim, Lourdes admite a existência dessa rivalidade e competição principalmente nos momentos de apresentações de seminários.

Para Letícia, não se trata de rivalidade, mas de comentários desagradáveis que são feitos pelas equipes e que causam mal estar entre os membros.

Ela diz assim:

não diria uma rivalidade, mas tem alguns grupos que estão formados desde o início do curso, as panelinhas, que quando começam apresentar algum trabalho sempre extrapolam no tempo. Se marcar um trabalho e está estipulado que vai ser 15 minutos, pode esperar que vai ser meia hora. Assim desse tipo, não uma rivalidade, mas comentários que, às vezes, desagrada o outro. Mas, rivalidade mesmo entre os grupos não existe (Letícia).

Nas falas de Lourdes e Letícia, ambas alunas do noturno, uma admite e outra não admite a existência de rivalidade entre as equipes. Mas, de certa forma, existe um mal estar entre as equipes do turno noturno, em relação ao turno matutino. Seja rivalidade ou mal estar, a tendência a esse sentimento foi crescente, segundo depoimentos visto que o seminário é o instrumento que aparece como o mais utilizado pelos professores durante o curso e as equipes são formadas, em geral, nos dois primeiros semestres e perduram assim por todo o curso de Pedagogia.

O argumento de Nasser é de discordância dos grupos fechados e pensa que os professores deveriam dividir as equipes a cada novo trabalho, uma vez que existem várias técnicas para isso. Segundo ele, *tem grupos que mesmo sabendo que não vão bem nas atividades, querem continuar fechados* (Nasser).

Em relação a esses grupos, ele diz:

(...) na nossa turma tá tão chato, tá tão impregnado que todos já conhecem quem é da equipe. Vamos formar equipe, todos já sabem onde vai ficar a cadeira, todos já sabem certinho. Se o professor for ali e mexer, desestrutura tudo. Então, os professores deixaram isso ocorrer e isso não é legal. Ou seja, cada vez que tem um trabalho é bom o professor definir como será o grupo. Tem várias técnicas (Nasser).

A posição de Alannah aproxima-se da de Nasser, quando fala da divisão dos membros das equipes desde o início, pois no final é difícil esse rompimento. Chama atenção para as relações de amizade e possibilidade de conhecer e trabalhar com outros colegas, relações que

são negadas quando há esse fechamento das equipes. No que se refere à rivalidade entre as equipes, Alannah expressa assim:

Eu acho que é ruim. Porque, às vezes, atrapalha a amizade com os outros colegas. Até a maneira de trabalhar acaba sendo diferente. Muitas pessoas não conhecem a minha maneira de trabalhar, assim como não conheço a maneira de muitos trabalharem. Quando você entra na equipe de outra pessoa, você estranha tudo. Você não se sente à vontade pra falar sobre nada. (...) Tinha que quebrar as panelinhas desde o começo, não deixar pra quebrar agora no final porque não tem jeito (Alannah).

A rivalidade ou mal estar entre as equipes de trabalho é comum entre as duas turmas, acirrando-se mais na turma da manhã em relação à turma da noite. Alguns sujeitos reconhecem a necessidade de superar esse sentimento de rivalidade e/ou mal estar em classe e sugerem técnicas para divisão dos membros das equipes desde o início do curso, pois, ao longo do mesmo, os laços de amizade e afinidade dificultam as relações caso mudem para outras equipes. Segundo alguns alunos, esse estado de rivalidade diminuiu no semestre atual. Como diz Andréia, *agora é que amenizou um pouco, mas no início e meio do curso era muita rivalidade.*

O fundamento do trabalho em grupo está nos *sujeitos, consciências, experiências, e capacidades diferentes que se juntam com a intenção explícita de, através do diálogo, do esforço de reflexão conjunta, se apossar da realidade: conhecer para transformar* (LUCKESI, et all. 1984, p.156). Argumentam ainda que trabalhar em grupo é uma conquista dos sujeitos, seres de relações que reconhecem no outro uma fonte de liberdade, diálogo e possibilidade de crescimento mútuo.

Segundo Anastasiou & Alves (2007), os trabalhos em grupo são estratégias<sup>44</sup> importantes na organização, preparação e planejamento compartilhado entre professor e aluno, pois o aluno enquanto aprendiz é sujeito de seu processo de aprendizagem. As autoras chamam atenção ao dizer *que as estratégias grupais constituem um desafio a ser reconhecido e enfrentado. Sabemos que a aprendizagem é um ato social, necessitando da mediação do outro como facilitador do processo* (ANASTASIOU & ALVES, 2007, p.82).

---

<sup>44</sup> “Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”.

Nesse sentido, a intervenção do professor, desde a organização dos grupos até a mediação das discussões, é um forte elemento para encorajar a participação e integração dos alunos. Dentro de qualquer processo democrático de discussão, conflitos surgirão e, na dinâmica da universidade, isso é notório em meio às múltiplas vozes que soam no ambiente de uma classe. Se as vozes geram diálogo, esse pode transformar-se em conflito, daí a necessária maturidade construída, ou em construção, para lidar com os embates do jogo democrático.

Anastasiou & Alves destacam ainda que no trabalho em grupo é

fundamental a interação, o compartilhar, o respeito à singularidade, a habilidade de lidar com o outro em sua totalidade, incluindo suas emoções. Isso exige autonomia e maturidade, algo a ser construído paulatinamente com os alunos universitários, uma vez que não trazem esses atributos do ensino médio (ANASTASIOU & ALVES, 2007, p.83).

Assim, cuidados deverão de existir no trato com o outro, delimitando os espaços de cada sujeito dentro do grupo. Se chegam imaturos à universidade, ao irem amadurecendo no processo, vão também desenvolvendo sua autonomia e crescente respeito no tratamento ao outro. O exercício de alternância dos membros dentro dos grupos permite a convivência e interação com um maior número de colegas e, conseqüentemente, maior conhecimento de suas singularidades e subjetividades. Essa alternância de papéis auxilia principalmente os alunos com dificuldades em processos interativos e com baixa estima diante da pressão do acerto e/ou do erro. Para Anastasiou & Alves é importante reiterar *a reflexão de que a sala de aula é o lugar onde o erro não fere, pois é o espaço no qual as aprendizagens podem ser sistematizadas, sob a mediação do professor e dos colegas.*(2007, p.85). As autoras seguem argumentando que, conduzidas por meio dessa mediação e devidamente processadas, as atividades realizadas em grupos favorecem ao docente e aos discentes um contínuo crescimento pessoal e global. Todos os componentes, enquanto participantes, são responsáveis inicialmente pelo desempenho pessoal e dentro do grupo. O estabelecimento de normas preliminares de organização e trabalho grupal, como os momentos de conversa, respeito às idéias do colega, a negociação, o ouvir e esperar a vez de expressar sua voz, são princípios básicos quando se pensa trabalhar em grupo (ANASTASIOU & ALVES, 2007).

Enfim, a análise da categoria boa aula permitiu alguns achados acerca da aula e o envolvimento dos sujeitos no seu transcorrer. Evidencia-se que uma boa aula envolve o

planejamento, diálogo, participação e interação entre professor e alunos. Ultrapassa a simples “transmissão” de conteúdos para se tornar um momento de construção do conhecimento, embora a timidez, falta de embasamento teórico e medo de ecoarem suas vozes sejam elementos ainda presentes na classe que impedem uma participação ativa de mais da metade dos alunos nas aulas. Por outro lado, suas vozes estão muito mais presentes dentro dos pequenos grupos ou equipes de trabalho, muitas vezes com certa rivalidade entre si. Sinalizam que as discussões em torno de interesses comuns em classe dão lugar a discussões de interesses dos grupos, pois, nas vozes dos alunos, pouco aparece a presença da palavra classe ou turma e sim a presença de equipes e grupos, com suas vozes sendo mais evidentes nesses referidos grupos.

Por fim, a escuta, o silêncio e as vozes dos alunos em classe não se limitam ao formato da aula e influência do professor. As experiências do meio social é um importante fator de encorajamento e envolvimento nas discussões e no diálogo entre os sujeitos. Portanto, o aprofundamento teórico dos alunos e criação de mecanismo de mobilização por parte do professor, no sentido de aguçar a participação ativa da classe, é uma necessidade ao equilíbrio das vozes dos sujeitos.

#### **5.4 Pesquisa e Interdisciplinaridade na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNEB/Campus XII: presença, silêncio e desafios**

A proposta curricular do curso é o eixo orientador das ações político-pedagógicas formativas da instituição. Ela deixa claros os caminhos, meios e fins a alcançar ao longo da caminhada. A prática curricular expressa a função socializadora e cultural da instituição que reagrupa (...) *uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolares que comumente chamamos ensino*, assim diz Sacristán (2000, p.16). O autor diz ainda que diversos comportamentos voltados para conhecimentos, habilidades e atitudes criadoras são a expressão prática do currículo. Com isso, o currículo está presente nas diversas instâncias e níveis educativos e ganha sentido com o trabalho prático dos sujeitos do processo educativo nas relações que estabelecem no espaço escolar. Nos cursos de formação de professores, o currículo é o eixo orientador do profissional que a universidade planejou formar por meio das vozes de seus agentes e

orientados por princípios de um sistema de normas pré-estabelecidas dentro de um contexto social, político e econômico.

Nesse sentido, diante das diferentes práticas pedagógicas, na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia da UNEB está implícito o perfil do profissional que se pretende formar a partir das diferentes práticas pedagógicas relacionadas às disciplinas e às Atividades Complementares e ao Estágio Supervisionado. Visa formar um profissional apto a acompanhar as mudanças que vêm ocorrendo na sociedade devido às políticas educacionais, a partir da transposição do antigo currículo linear para instaurar um currículo flexível e interdisciplinar, como indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais de Pedagogia. Norteado por cinco princípios: flexibilização, diversificação, autonomia, interdisciplinaridade e contextualização, a Proposta Curricular do curso em questão traz na sua base a necessidade de estimular o trabalho teórico desenvolvido de forma individual e coletiva na instituição, seguido de experiências de pesquisa, estágio e trabalhos teóricos, buscando superar o paradigma cultural tradicional. Imbuída dessa orientação teórico-prática, a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia evidencia alguns princípios que deverão ser considerados no desenvolvimento desta proposta de formação humana. Justifica-se, assim,

a opção pelo uso da expressão "matriz curricular" aponta para o conceito de Currículo para além da listagem de conteúdos, do saber "atrás das grades"; evidencia a Perspectiva de um Currículo não-linear, mas construído a partir dos seguintes princípios:

- Trabalho pedagógico escolar como princípio educativo que norteia o desenvolvimento da proposta curricular;
- A prática da interdisciplinaridade como princípio para o desenvolvimento de um trabalho que articule os conteúdos das diversas áreas de estudo em torno de questões centrais e/ou que garantam a observância do princípio definido.
- A pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente.
- A indissociabilidade entre a teoria e a prática.
- Consideração/observância das especificidades (tempo, espaço, interação professor/aluno, tutor/aluno, professor/tutor...) que caracterizam e diferenciam a modalidade à distância da presencial no sentido de maximizar o desenvolvimento do curso, construindo/reconstruindo a metodologia no processo educativo (PPCP, 2004, p.21).

Dentre os eixos, chamam a atenção a ênfase que é dada, ao longo do texto do projeto, à pesquisa e à interdisciplinaridade. Tais princípios são desenvolvidos nas Disciplinas

Curriculares Pesquisa e Prática Pedagógica, ministradas do 1º ao 4º semestre, com carga horária de 60 horas em classe e 15 horas extraclasse para orientação pedagógica aos alunos e encontros de articulação do eixo interdisciplinar das propostas de trabalho dos professores de cada turma do período. Pesquisa e Estágio do 5º ao 8º semestres com carga horária de 105 horas, sendo 75 horas em classe e 30 horas de atividades extraclasse. Em todos os semestres, essas duas Disciplinas têm o objetivo de coordenar e articular as ações de planejamento, acompanhamento e avaliação ao lado das demais Disciplinas do Curso, interligadas por um Eixo Temático Articulador<sup>45</sup> em cada período, com planejamento interdisciplinar. Ainda segundo a proposta do curso, as avaliações e os resultados dos trabalhos de pesquisa são desenvolvidos em torno do Eixo Articulador, devendo seus resultados serem socializados por meio da realização de seminários ou trabalhos escritos, construídos coletivamente pelos alunos com a colaboração do grupo de professores envolvidos, que planejam, orientam, organizam e avaliam conjuntamente tudo e todos.

*Uma das possibilidades de execução de um projeto interdisciplinar na universidade é a pesquisa coletiva, em que exista uma pesquisa nuclear que catalise as preocupações dos diferentes pesquisadores, e pesquisas-satélites em que cada um possa ter o seu pensar individual e solitário, argumenta Fazenda (1994, p.88).*

O que a autora denomina de pesquisa nuclear é aquilo que o projeto do curso trata como Eixo Temático articulador, que não inviabiliza que os professores pensem e desenvolvam temáticas específicas de seu campo de estudos, sem desvincular-se do tema geral, porém pensando no seu objeto de ensino específico.

A proposta pedagógica curricular de um curso é movida por sujeitos que trazem consigo uma gama de valores, desejos e vontade política do grupo envolvido na sua construção e desenvolvimento, dentro de um contexto acadêmico e social, bem como precisa ser acompanhada e avaliada por todos os envolvidos.

Dentro desse viés interdisciplinar e de pesquisa, buscou-se saber, a partir das vozes dos alunos, como vêm sendo tratado tais princípios da pesquisa e da interdisciplinaridade no

---

<sup>45</sup> Eixos Temáticos Articuladores: 1º Período –Educação e Sociedade; 2º Período –Educação e Sociedade; 3º Período –Pedagogia e Docência; 4º Período – Pedagogia e Gestão; 5º Período – Diversificação da Formação do Pedagogo; 6º Período – A Escola de Educação Infantil e Séries Iniciais – uma construção coletiva e permanente; 7º Período – Aprender e ensinar, construir e interagir – O desafio da Escola; 8º Período – Atuação Profissional e a Formação Docente na Educação Infantil e Séries Iniciais.

desenrolar do curso, visto que aparecem como centrais na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia.

O princípio interdisciplinar, no contexto do curso de Pedagogia, não foi uma prática conquistada desde o ingresso dos sujeitos pesquisados e o período de desenvolvimento do currículo novo. Não foi possível seu pleno funcionamento em torno do Eixo Temático Articulador com a participação de todos os professores do Período, segundo a voz dos alunos.

Alguns alunos deixaram transparecer certa dúvida quanto ao conceito de interdisciplinaridade, mas apontaram sua presença na teoria, porém sua ausência na prática. A aluna *Kátia* *acha que é muito difícil na universidade trabalhar a interdisciplinaridade. O eixo dificilmente funciona.* Quando questionada sobre o trabalho interdisciplinar do eixo nos semestres anteriores, disse: (...) *que trabalho do eixo não foi feito em todos os semestres.*

Agora que a gente tá fazendo por causa do estágio. (...) Geralmente fica sendo a mesma nota. Você recebe a nota e não sabe por quê. O eixo foi dez, aí todos vão avaliar dez. Só que teve disciplinas que você não observou nada no estágio, não trouxe nada da disciplina do estágio e recebe dez. É por isso que os professores não querem mais participar por causa disso. Acho que falta essa integração. Você vai observar o que de cada disciplina no estágio? (Kátia).

Nessa fala, nota-se que o trabalho interdisciplinar do eixo quando não acontece, fica restrito ao trabalho do professor de Estágio e os demais professores atribuem a mesma nota na caderneta, mesmo sem participação ativa no trabalho de integração das atividades e práticas. A recusa dos professores em participar e a falta de integração também aparecem como empecilhos à instauração da prática interdisciplinar.

Para Tagride a interdisciplinaridade *não acontece. Seria bom se acontecesse mesmo, se uma disciplina trabalhasse conjuntamente com outra. Houvesse aquela interação. Só que tem professor que não colabora pra isso. Diz pra fazer, mas acaba não fazendo.*

A compreensão de Irina sobre a interdisciplinaridade no curso é que,

teoricamente a gente discute. Cobra que quando a gente for para a prática é necessário trabalhar a interdisciplinaridade. Mas, no curso de Pedagogia dificilmente o professor consegue trabalhar de uma forma interdisciplinar.

Às vezes, faz trabalhos, aquilo que poderia tá usando para todas as disciplinas, o professor simplesmente: \_\_eu vou fazer o meu, vou cobrar dentro da minha disciplina!

Então, qual é a questão interdisciplinar que está sendo levada em consideração? Por isso que, às vezes, nós colocamos que há certa dicotomia entre a teoria e a prática, porque a discussão teoricamente é maravilhosa, mas, na prática, os professores não conseguem aplicar aquilo (Irina).

Nas vozes de Tagride e Irina seria importante que acontecesse a interdisciplinaridade no curso, mas alguns professores não conseguem envolver na dinâmica, ficando apenas no campo teórico. Mesmo que alguns profissionais se vejam envolvidos, outros não conseguem transpor do campo teórico para a prática pedagógica, principalmente, porque não existe uma linha de pesquisa comum e nuclear entre os professores, como propõe Fazenda (1994).

Nega-se, assim, na prática, o planejamento, o acompanhamento e a avaliação e um dos princípios políticos e pedagógicos constante na Proposta do curso, a interdisciplinaridade. Como princípio interdisciplinar, observa-se que a organização do trabalho docente pouco se alterou dentro da nova proposta de currículo.

A não materialização prática do currículo do curso, por meio da sua organização, não é apenas a negação de um direito do aluno, mas de um princípio político, visto que, a formação do educando nessa linha é importante fator de superação da compartimentalização presente no currículo linear. Por outro lado, permite uma formação crítica para além da mera transmissão de conteúdos e numa perspectiva coletiva e de interação profissional.

Segundo Sordi (2005), em tempos de incertezas as mudanças na realidade dos espaços educativos têm que levar em consideração as condições objetivas *oferecidas aos docentes para superar os limites do modelo de escola concebido pelo sistema e que conspiram contra uma organização curricular integrada, interdisciplinar* (p.128). A autora argumenta ainda que o eventual fracasso das inovações curriculares não pode ser atribuído ao docente, pois alguns impedimentos tem sua explicação no modelo de escola definido no projeto capitalista. *O professor, ao tornar-se competente para o desvelamento dessa realidade, poderá reconhecer sua impotência para mudar essa estrutura criada para funcionar de forma fragmentada* (SORDI, 2005). Isso dado os dilemas das condições estruturais, materiais e financeiras da instituição e do trabalho docente no campo universitário.

Na compreensão de Japiassu (1976), os educadores não dão conta de superar a pedagogia da dissociação do saber por estarem mal preparados, uma vez que foram formados em instituições onde a especialização, fracionamento e compartimentalização ainda reinam, deixando de lado o princípio *de que todo aprofundamento especializado, longe de conduzir a um fracionamento do saber, favorece a descoberta de múltiplas interconexões* (1976, p.34). Com isso, o professor, quando aprofunda no conhecimento de seu objeto de estudo, é capaz de descobrir múltiplas conexões com outros objetos e, nesse caso, com aquele tema articulador do trabalho interdisciplinar e de pesquisa proposto no currículo do curso de Pedagogia.

Evidenciam-se a ausência da interdisciplinaridade e de sua inculcação em torno do Eixo Temático Articulador das Disciplinas, apesar do forte discurso da sociedade acadêmica acerca deste tema. Ou seja, há indissociabilidade entre a teoria e a prática e não são registradas as práticas da pesquisa e da interdisciplinaridade como declaram as vozes de Clara e Janina:

Vejo a interdisciplinaridade dentro do curso muito defasada. Ela quase não ocorre porque os professores não se encontram; porque não planejam juntos; porque não sabe o que o outro tá trabalhando. Tem um eixo que está acontecendo desde o primeiro semestre e a gente nunca conseguiu fazer o trabalho desse eixo existir. Sempre acontece alguma coisa. Ou é uma greve, ou é um professor que foi embora (...). Nunca aconteceu. (...) Não há interdisciplinaridade, cada um trata de sua disciplina comportamentalmente, tudo separadinho. Acho que dentro da universidade, se fala tanto em interdisciplinaridade e não, nada ocorre (Clara).

Particularmente eu vejo que não há essa interdisciplinaridade que deveria existir. Porque desde que a gente entrou fala que deveria ter um seminário interdisciplinar no final de cada semestre. Até hoje a gente não conseguiu ter esse seminário interdisciplinar de fato. O que acontece é uma socialização. (...) As outras turmas que estão vindo aí eu vejo que já está existindo isso, mas a nossa turma não conseguiu pegar essa interdisciplinaridade ainda. Falta de articulação entre os professores (Janina).

Nota-se, na fala da aluna Janina, que algum germe de mudança dessa realidade já vem acontecendo nas turmas mais recentes, tendo maior articulação dos professores. O seminário de culminância do Eixo Temático, a realizar-se com base no trabalho coletivo desenvolvido pelas Disciplinas Curriculares durante o período, na voz de Clara, acontece por meio de uma socialização e não seminário, pois não há articulação dos professores em torno de um trabalho

de pesquisa que culmine na apresentação dos resultados dentro do rigor metodológico exigível.

A interdisciplinaridade aparece em algumas falas como sendo o trabalho de dois professores próximos, como retrata German ao dizer que a interdisciplinaridade *não acontece em todas as disciplinas no semestre. (...) Mas, só em duas disciplinas que estão juntas. As disciplinas mais distantes uma da outra não têm, não acontece nenhuma integração* (German).

Assim, percebe-se que a interdisciplinaridade que se busca construir na prática do curso não acontece na realidade. As práticas desenvolvidas em torno dos eixos temáticos propostos no Projeto do Curso não vão além de duas disciplinas, que são mais próximas do período e que conseguem desenvolver algumas práticas interrelacionadas.

Os alunos reconhecem as dificuldades e limitações para penetrarem nas fronteiras do interdisciplinar e atribuem a isso principalmente a falta de articulação, avaliação do trabalho, tempo dos professores para engajarem no processo e aos semestres corridos em virtude do calendário acadêmico atrasado e apertado<sup>46</sup>.

Essa constatação vai de encontro ao que diz Fazenda, que *num trabalho interdisciplinar é fundamental rever-se os quatro elementos fundamentais de uma sala de aula: espaço, tempo, disciplina e avaliação – mantendo certos aspectos de rotina e transgredindo outros em direção a audácias maiores* (1994, p.86).

É necessário reconhecer as limitações que o curso enfrenta no desenvolvimento de uma prática interdisciplinar, porém é preciso avaliar os rumos que o projeto está tomando na prática e questionar se o perfil profissional de aluno que deseja formar está sendo atingido e, ao mesmo tempo, identificar as lacunas que vão ficando pelo caminho para não comprometer a formação dos estudantes. A frequência dos encontros, o respeito entre os indivíduos e a avaliação conjunta dos trabalhos, pouco presentes, ao longo do curso, não deixam de ser um entrave à perspectiva interdisciplinar.

No Curso de Pedagogia de Guanambi, no período pesquisado, aconteceram práticas que impediram a ocorrência dos processos interdisciplinares. Segundo Fazenda (1994), o

---

<sup>46</sup> O calendário acadêmico encontra-se atrasado em virtude das greves e lutas políticas que vêm ocorrendo na universidade nos últimos anos.

compromisso de cada sujeito, com seu respectivo conceito ético em relação à instituição, com os colegas professores e com os alunos, constitui um fator de grande variação na concretização dos objetivos de uma proposta curricular. Tal análise coincide com resultados de pesquisas de Fazenda (1994, p.86) que registram que a premissa que mais predomina e de fundamental importância (...) *é a do respeito ao modo de ser de cada um, ao caminho que cada um compreende em busca de sua autonomia – portanto, concluímos que a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas.* Encontros marcados por desencontros entre os sujeitos em meio às dificuldades para estarem juntos, pensando e repensando os caminhos interdisciplinares e os eixos temáticos que unem o grupo em torno do objeto a ser explorado e investigado.

*Os projetos interdisciplinares, em nível de universidade, têm procurado na busca de superação da dicotomia ensino/pesquisa transformar as salas de aula dos cursos de graduação em locais de pesquisa e não esperar que a pesquisa fique reservada apenas à pós-graduação, diz Fazenda (1994, p.88).*

Ainda segundo Fazenda (1994, p.88), *aprender a pesquisar, fazendo pesquisa, é próprio de uma educação interdisciplinar.* Nessa linha, a pesquisa como princípio cognitivo e instrumentalizador do trabalho docente aparece na justificativa da proposta do curso como outro importante elemento do campo de formação do aluno, futuro professor, entrelaçado na prática educativa do professor.

De início, o foco central deste estudo se pautava na avaliação da aprendizagem, mas em virtude da forte presença nas vozes dos alunos e da inseparável relação que se mantém entre três princípios – interdisciplinaridade, pesquisa e avaliação -, procurou-se também estudá-los nesta dissertação. Assim, perguntou-se que lugar ocupa a pesquisa no Curso de Pedagogia, visto que, a pesquisa perpassa todo curso através dos Eixos Temáticos Articuladores, numa perspectiva interdisciplinar.

Nas vozes dos alunos, a pesquisa pouco se fez presente no decorrer do curso. Acreditam que a pesquisa é um importante pilar da formação, mas não se vêem preparados para o desenvolvimento de um trabalho de pesquisa. O fato de não terem desenvolvido pelo menos um artigo científico, resultados de pesquisas, até o presente semestre desta investigação, deixa uma lacuna na preparação para realização do trabalho de conclusão de curso no final da graduação.

Outro aspecto enfatizado pelos alunos é o intervalo que acontece desde a realização do pré-projeto de TCC até sua realização. Ou seja, desenvolveram o pré-projeto no terceiro e quarto período e só vão retomá-lo no oitavo e último período do currículo. Isso é visto pelos alunos como um aspecto negativo, uma vez que entre o quinto e sétimo semestre trabalham com observações e projetos de intervenção na Disciplina Curricular Estágio, deixando de lado seus temas de estudos dos projetos de TCC.

Segundo Cristina, a pesquisa no curso de Pedagogia não ocorre em sala de aula. Ela afirma: *na sala de aula isso não acontece. Não tem pesquisa na sala de aula. Os alunos não são educados para pesquisar.*

Para Nasser, há uma deficiência na questão da pesquisa e os alunos vão pagar caro por isso, pois não aprofundaram e praticaram, resumindo-se a breves entrevistas exploratórias acerca de alguns conteúdos trabalhados no curso. Na sua voz, salienta que:

É uma deficiência que tem no curso e a gente vai pagar caro porque a pesquisa deveria ser o eixo central do curso. E a gente realizou pouco. E as que a gente fez com alguns professores, foram poucas, e eram baseadas em entrevista. Aquele aprofundamento de pesquisa pra sempre estar praticando, tá realizando, tá buscando, tá estudando isso deixou a desejar. Isso aí foi uma queixa de todos os meus colegas, não só minha. Ou seja, ficou o curso baseado só nisso, dar apostilha pra fazer a prova, pra fazer o seminário. A pesquisa mesmo ficou de escanteio, ficou esquecida. Talvez alguém possa lembrar isso futuramente, mas, com certeza já vai ser tarde demais. Oitavo semestre é outra visão, todos querem sair. Pelo menos, quem está entrando possa valorizar mais que a gente. Sabia que era importante, mas não lutou suficiente para que a pesquisa fosse valorizada (Nasser).

Nessa passagem, o aluno reconhece que se restringiram muito ao trabalho de leitura de textos para realização de provas e seminários. A pesquisa ficou de lado ao longo do curso e que, no oitavo semestre, todos querem sair e já não irão dar a mesma valorização à pesquisa. Destaca para os alunos, que estão entrando no curso, valorizarem mais a pesquisa e cobrarem para que a proposta do curso seja colocada em prática.

Para Janina, a posição da pesquisa está bem distante do que propõe a Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Diz ela:

A pesquisa é bem carente. Não vejo a pesquisa no curso. As que acontecem são bem limitadas e restritas de certa forma. (...) Falta discussão, contato

com a pesquisa dentro do próprio curso. (...) não tem muitas oportunidades de você está desenvolvendo a pesquisa no curso de Pedagogia. Você não tem muito incentivo por parte dos professores. Na sala de aula o professor pouco discute pesquisa, só mesmo TCC e PPP que fala das normas e do projeto. Não discute a importância da pesquisa. Acho que falta esse incentivo dos professores no geral de tá falando de pesquisa em sala de aula, de está incentivando o aluno. (Janina).

Para outra aluna, a pesquisa está no Estágio curricular.

A pesquisa no curso de Pedagogia fica no estágio quando o aluno vem a campo, pesquisa, ou, então, quando a gente vai fazer a monografia. Se você tiver sorte de escolher um tema da monografia que seja voltado pra educação você conseguiu tudo. Mas, a pesquisa em si está dentro do estágio, de ir a campo (Clara).

Os depoimentos de outras alunas enfatizam que na Disciplina Pesquisa e Prática Pedagógica a ementa e o trabalho se pautam nos aspectos metodológicos/científicos e na elaboração de um projeto de pesquisa. Falta maior motivação, tanto com os desafios investigativos, quanto a ausência de uma visão ampla para compreender a gama de problemas que se detecta no período de Estágio, objeto de futuras investigações, o que significaria ir além do mero cumprimento de uma carga horária. Os depoimentos de Clara e Cristina ilustram tal realidade:

(...) dentro de Pesquisa e Prática Pedagógica que a gente teve, aprendemos como elaborar um projeto, como tá redigindo, mas, de pesquisar mesmo, o instinto investigativo, a gente percebe dentro do espaço escolar que depara com problematizações, que se motiva a ir. Mas, dentro da disciplina aprende mais como elaborar um projeto, como redigir, como escrever, mas pesquisar mesmo, o instinto investigador não é motivado. Infelizmente não (Clara).

Porque a disciplina Pesquisa e Prática pedagógica acaba ficando na orientação dos trabalhos. Naquela parte teórica de elaboração de trabalhos. Então, no que a gente teve nós não fomos educados para a pesquisar. Isso é muito ruim porque o aluno não consegue ver ao mesmo tempo os problemas, não consegue tá no Estágio com aquela visão que ali pode tá fazendo inúmeras pesquisas com ele. Então, o que vejo é que não tem pesquisa no curso de Pedagogia. (...) O estágio mesmo, se tivesse uma preparação para a pesquisa seria muito interessante. Os alunos irem ali, tá vendo um problema, tá elaborando um projeto para pesquisar posteriormente. Mas, não. É como se fosse uma carga horária pra ser cumprida. Você tem que ir ali dar aquilo, porque você precisa daquilo e esquece que é tão importante (Cristina).

As consequências da pouca ênfase dada à prática da pesquisa, nos períodos anteriores, reflete na pouca preparação para pesquisa ao desenvolverem o Estágio e o TCC no período final do

curso. Ao mesmo tempo, a pouca preparação para a pesquisa não permite que os alunos enxerguem além dos horizontes do senso comum para detectar novos objetos passíveis de investigação, seja na sala, nos estágios ou no meio social.

Para Freire, uma das tarefas do educador democrático é trabalhar rigorosidade metódica com os alunos para que aproximem dos objetos cognoscíveis. Essa rigorosidade metódica é diferente do discurso bancário porque cria as condições para aprender criticamente. *E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes* (FREIRE, 1999, p.29).

Nesse sentido, tomando as idéias de Freire acerca da inquietude e rigorosidade metódica, nota-se, nas vozes dos alunos, que entre o quinto e sétimo períodos há um silêncio em relação ao pré-projeto de construção do TCC, que fica engavetado para dar lugar ao trabalho de Estágio Supervisionado. Nesses períodos, não há uma seqüência de leituras e orientações para continuidade e aprofundamento do pré-projeto, ou seja, não há uma continuidade e rigorosidade metódica, instigação e acompanhamento. *É uma coisa muito vaga que a gente fica do quinto até o sétimo sem PPP e é só no oitavo que a gente vai acompanhar o projeto de monografia. Fica muito vago* (Katia).

Esse silêncio do curso estende-se também, para a pouca opção de professores orientadores para os TCC, sendo uma outra preocupação levantada pelos alunos.

No agrupamento de vozes de Janina, Irina e Tagride, apresentado a seguir, ficam patentes as preocupações com o TCC, orientadores e o não aprofundamento do pré-projeto de pesquisa no intervalo entre o quarto e sétimo período do curso.

Só foi mesmo até o quarto semestre quando fiz a disciplina pra fazer o projeto do TCC, aí parou no quarto, pulou, e agora é que começou a mexer porque tá chegando o final de curso e vai ter que fazer de qualquer forma. Aí começou a mobilizar agora e correr atrás de orientador. Do quarto até o sétimo semestre, pararam, ninguém lembrou de projeto de pesquisa (Janina).

Não me acho preparada [para o TCC] porque não tenho desenvolvido muitos estudos. Nós tivemos acompanhamento do projeto somente no terceiro semestre, paramos e não damos andamento. Os estudos ainda não foram suficientes para desenvolver um bom trabalho de TCC. Simplesmente fazer

um trabalho para concluir o curso, acredito que isso não é viável. Você tem que ter segurança naquilo que está fazendo (Irina).

Para Tagride, esse intervalo prejudicou o andamento do trabalho de conclusão de curso. Na sua compreensão,

monografia você tem que começar cedo a pesquisar pra fazer uma coisa bem feita. (...) Antes do quarto semestre tava aquele impulso, aquela coisa. E depois parou. Se tivesse continuado ali, talvez, teria terminado a monografia. Não sei! Mas, teria adiantado bastante. Mas, parou. Acho que é importante você continuar aquela linha. Começou a pesquisar vai fundo. Vai devagar, mas, vai. Não pode parar porque sei que agora nós estamos prejudicados com isso. Todos pararam no momento que não deveria parar. E agora todos terão que correr (Tagride).

Nota-se, nas vozes dos alunos, que a pesquisa é vista como muito importante à formação do pedagogo, mas, embora seja um importante princípio no Projeto do Curso, ela não vem sendo desenvolvida com a intensidade necessária. Há um certo silêncio por parte da universidade em garantir esse princípio formativo. Nesse aspecto, há também uma lacuna no processo formativo, uma vez que a ênfase recai no ensino, muitas vezes dissociado da pesquisa, como bem retrata uma aluna ao dizer que no curso (...) *a pesquisa fica muito a desejar. Como a questão coloca, a universidade tem que andar: Ensino, pesquisa e extensão. Porque tá centrada mais na questão do ensino e a pesquisa fica a desejar* (Irina).

O TCC como elemento primordial de inserção do aluno na pesquisa acadêmica vem sendo tratado de maneira aligeirada, sem uma sequência de estudos e a orientação desde a elaboração do Pré-Projeto até o trabalho final fica, assim, alienada da prática pedagógica. Algumas vozes atribuem ao professor a ausência de motivação para pesquisa porque, na maioria das vezes em que é questionado, o aluno ou aluna não tinham idéia da importância da pesquisa na sua formação, por isso, não lhe dava a importância devida. A fala de Nasser é bem representativa desse grupo, ao dizer que:

Não valorizei porque não tinha idéia dessa valorização que deveria ter. Infelizmente a gente vai descobrindo isso aos poucos. É aos poucos que a gente vai vendo que a disciplina [PPP] deveria receber uma importância maior por nossa parte, mas isso também deveria partir do professor. Deveria tá sempre martelando e mostrando exemplos claros. Porque exemplos claros falam tudo. Se não há... infelizmente não teve isso (Nasser).

Nas vozes dos alunos, os princípios discutidos da interdisciplinaridade, da pesquisa e da avaliação não vêm sendo desenvolvidos na prática cotidiana como estabelecem as orientações do Projeto do Curso. A tendência do curso é ser compartimentado e voltado para o ensino de disciplinas, prevalecendo com as dificuldades básicas de interação entre a teoria e a prática.

A partir dessas vozes, percebe-se certo silêncio da universidade em procurar garantir aquilo que planejou e registrou na Proposta Pedagógica do Curso de Pedagogia. Ficou especificado pelos alunos que desde o início do curso essas turmas não tiveram consubstanciados os princípios centrais da formação que são a pesquisa e a interdisciplinaridade, ocorrendo apenas a avaliação da aprendizagem na sua forma predominantemente somativa, classificatória e necessária ao histórico escolar do graduando.

Não se nega a importância do professor como sujeito encarregado de materializar a proposta da universidade, mas, por outro lado, não se pode deixar de registrar e sinalizar pontualmente as questões políticas e financeiras, macro e micro, que envolvem e redefinem as ações concretas da universidade estadual e de seus Departamentos.

O currículo traz definições e metas plausíveis, mas realizar tais propósitos na prática docente e discente constitui desafio que se coloca para todos os sujeitos envolvidos no processo educativo. Nessa linha, as pesquisas sobre avaliação do processo formativo, por meio da escuta das vozes dos sujeitos envolvidos, são primordiais. Destaca-se que, nesse processo, as vozes de professores, estudantes e funcionários são fundamentais para detectar os silêncios da caminhada da instituição e dos órgãos gestores para repensar a pesquisa, a interdisciplinaridade e a avaliação na formação de seus profissionais.

**CONCLUSÃO**

---

Este trabalho de investigação foi desenvolvido no período de 2008, 2009 e 2010 com o objetivo de analisar e compreender as práticas de avaliação da aprendizagem desenvolvidas no processo educativo por meio das orientações do currículo do Curso de Pedagogia/UNEB/Guanambi/BA. Assim, procurou destacar as vozes dos alunos, sujeitos, que muitas vezes se limitaram ao processo de escuta e silêncio, sem a devida participação ativa na complexa rede de atividades sociopolítica e educacionais na direção de sua formação.

Outro interesse desta dissertação foi identificar os espaços educativos em que prevaleciam as vozes, a escuta e o silêncio dos alunos que poderiam qualificar a avaliação do processo educativo desse curso como uma proposta democrática e emancipatória de formação do professor para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Assim, nesta investigação, adotou-se como procedimento o estudo e a análise documental da Proposta Pedagógica do Curso, bem como a entrevista focalizada com perguntas semiestruturadas e gravadas para permitir a interpretação das vozes sobre o desenvolvimento do currículo e conhecer quais foram os processos de avaliação utilizados na aprendizagem. Para analisar a práxis curricular, diante da complexidade dos dados, optou-se por agrupar as informações em conjunto, subdividindo-as em cinco categorias de análise, ou seja: vozes dos alunos, avaliação da aprendizagem, a aula, interdisciplinaridade e pesquisa, para facilitar a interpretação e a organização final do conjunto de dados reunidos e sistematizados.

A complexa teia de relações e achados que se estabeleceram neste estudo foram ganhando proporções à medida que foram emergindo das vozes dos sujeitos elementos, até então não previstos, dentro do que se perseguia, na análise e desvelamento da realidade do Currículo do Curso de Pedagogia.

A investigação sobre a avaliação da aprendizagem não se limitou apenas ao espaço da classe, enquanto lugar de participação político-democrática dos sujeitos, mas também reuniu outros espaços sociais educativos e suas influências no processo formativo dos sujeitos. Considerando-se o contexto geopolítico, econômico e social, fez-se o levantamento do perfil dos alunos e de suas práticas políticas desenvolvidas nos diferentes espaços sociais e acadêmicos do Curso de Pedagogia, para facilitar a compreensão das concepções de avaliação e vivências pedagógicas da prática educativa do curso.

O conhecimento do perfil dos alunos foi feito utilizando-se um questionário socioeconômico e cultural para caracterizar melhor os sujeitos, as famílias, preferências e hábitos, ou seja, aquilo que trazem do meio urbano e rural e que constituem os saberes prévios, o *background* da Educação Básica, bem como seu desenvolvimento no Ensino Superior.

O perfil indicou que dos 87 alunos matriculados no Curso de Pedagogia em 2006, advindos da microrregião de Guanambi, nota-se que sua maioria adentrou no Ensino Superior na faixa etária recomendada, entre os 18 e 24 anos. Estes dados representam uma margem considerável de crescimento desse território, com prevalência maciça de mulheres em relação aos homens. Isso mostra que historicamente tem se ampliado a presença feminina nos cursos de formação de professores para Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, é significativo o grupo de alunos que são obrigados a dividir a jornada de trabalho com estudos, lazer e família, o que interfere na preparação teórica e na organização das atividades de aprendizagem no Curso Superior. Esses fatores dificultam o maior envolvimento e a inserção de suas vozes nas discussões em classe, nos trabalhos em grupo, nos estágios e outras tarefas, principalmente, entre aqueles do turno noturno, o que vem influenciando na qualidade da formação.

São estudantes que não diferem do quadro da maioria das famílias brasileiras com renda mínima, entre dois e cinco salários mínimos, com baixo poder aquisitivo. Os pais e mães são em maioria alfabetizados ou semi-alfabetizados, com uma ligeira margem de melhor nível escolar por parte das mulheres em relação aos homens. Têm a TV como principal veículo de informação, com pequena utilização dos meios de leitura escrita, nas atividades de lazer com acesso prioritário ao culto religioso e festas regionais.

Os dados geográficos e do contexto social dos sujeitos ampliaram a compreensão e o significado desta avaliação do perfil do estudante do Ensino Superior. Percebe-se que a frequência aos cursos de graduação não está voltada somente aos filhos das famílias com alto poder aquisitivo. Em Guanambi, no Campus XII, as camadas com menor poder socioeconômico entraram para a universidade e gradativamente vêm aproveitando o crescimento dos cursos e vagas criadas para esta região, nos últimos anos, ocupando assim todos os espaços, principalmente na área dos Cursos de Licenciatura, a partir da reformulação de seus currículos por meio das orientações das novas Diretrizes Curriculares e das políticas públicas de ampliação das vagas no Ensino Superior e do sistema de cotas na universidade.

Porém, a grande maioria constitui-se de alunos trabalhadores que não se dedicam integralmente aos estudos

Outra questão significativa deste estudo referiu-se à avaliação da Proposta Curricular do Curso de Pedagogia pelos alunos. Registram que o currículo do Curso de Pedagogia está bem estruturado e sinaliza interrelação clara entre seus elementos. Todavia, notam-se dificuldades por parte da universidade no sentido de materializar a organização do trabalho docente face à formação planejada e registrada como documento em sua Proposta Curricular, pois os trabalhos articuladores dos eixos temáticos não trouxeram muitas contribuições. Na maioria dos semestres o trabalho coletivo dos professores não houve sintonia por meio das disciplinas curriculares. Trata-se, de uma proposta avançada que atende às exigências das políticas educacionais em vigor e as demandas da sociedade, porém, engessada devido questões macro e micro, tanto do ponto de vista financeiro e administrativo da instituição, quanto da dimensão profissional, por parte de alguns professores, como pela dupla jornada de estudo e trabalho por parte da maioria dos alunos. Esses fatores comprometem o desenvolvimento do currículo e da formação educacional. Discutir as condições objetivas dos professores para superar o modelo de currículo linear, no qual a maioria está submetida, ao longo da trajetória escolar, é condição imprescindível de transposição deste modelo para assumir uma proposta na qual a pesquisa e a interdisciplinaridade possam ser tomadas.

Em termos didáticos, percebe-se que planejamento, diálogo, participação e interação em classe são vistos como elementos centrais e imprescindíveis ao desenvolvimento da aula. Foge-se, assim, da aula tradicional centrada em algumas poucas vozes e na escuta e silêncio de muitos. A fundamentação conquistada pelo vivido e experimentada no meio social pelo aluno do Curso Superior amplia sua própria capacidade de relacionar questões vistas na sala de aula com base nos autores lidos e discutidos, bem como pela relação com a prática social da Pedagogia, construindo assim maior autonomia dentro do processo de conhecimento, levantando novas questões ou silenciando e caindo na passividade.

Outra ocorrência significativa é que a maior incidência das vozes dos sujeitos, que se consideram tímidos, aparece com maior naturalidade dentro dos grupos de trabalho. Isto supõe a intervenção do professor no sentido de pensar ações que levem a oferecer espaços de participação aos resistentes ou apáticos.

A criação de mecanismo de mobilização da classe e aprofundamento teórico dos alunos são

questões importantes que podem ser aguçadas pelos professores para que haja participação ativa na classe e vozes dos sujeitos.

Enquanto eixo deste trabalho, as formas de avaliação da aprendizagem a que os alunos estiveram submetidos, seja sendo avaliados, avaliando ou no estudo da temática, têm o reconhecimento dos sujeitos como sendo um conteúdo importante à sua formação, mesmo para aqueles que não exercem a docência e não haviam se colocado na posição de avaliadores do currículo do curso. Entre os instrumentos avaliativos utilizados no curso há preferência pelos trabalhos em grupo, orais e escritos, e certa resistência quanto às provas escritas. Nos momentos de provas, as tensões e medos se fazem presentes diante das dificuldades que têm para se prepararem, já que não conseguem dispensar muitas horas para estudos de aprofundamento. Mesmo assim, demonstram preferência pelo rigor científico nas correções dos trabalhos e avaliações quando os professores trazem o *feedback*.

A comunicação desses resultados, acompanhada de rigorosa observação formativa dos erros e acertos, é vista como essencial para o crescimento enquanto futuros profissionais da área de educação, visto que há preocupação desse rigor metódico ser cobrado tanto na continuidade dos estudos quanto na inserção no mercado de trabalho.

Os conteúdos e práticas de avaliação desenvolvidos no curso nem sempre se aproximam das concepções e práticas orientadas pela Proposta Pedagógica. Tais divergências levantam alternativas viáveis, tais como a criação de uma disciplina específica para trabalhar o conteúdo avaliação da aprendizagem e/ou inserção desse conteúdo em outras disciplinas, o que constitui uma forma de ampliar o processo formativo acerca dessa temática, imprescindível para que os futuros professores tenham outras práticas em avaliação.

Fez-se a suposição de que o significado das vozes, a escuta ou silêncio que iriam ser relatados nos discursos das entrevistas realizadas com os sujeitos da pesquisa retratariam a avaliação do currículo porque permitiriam os sentidos da avaliação dos alunos e alunas sobre a qualidade do currículo e das práticas avaliativas adotadas durante o Curso de Pedagogia.

Assim, este modelo de investigação procurou evidenciar as possibilidades de coerência entre os discursos sobre práticas de avaliação vivenciadas e a compreensão teórica dos referidos discursos, que permitiram fazer reflexões sobre como qualificar o currículo

Na direção das relações entre o empírico e o teórico, considerando-se que este trabalho é um primeiro estudo deste Curso, constata-se que os discursos dos alunos da amostra enfatizam ausências e rupturas das práticas de avaliação, tanto em relação ao proposto na teoria quanto nas práticas do Curso de Pedagogia. As lacunas referentes às práticas curriculares da interdisciplinaridade e da pesquisa e o tratamento científico da prática pedagógica do Curso mostram a necessidade de seminários e estudos sistemáticos para avaliar as questões tomadas nos Estágios, no pensar/fazer dos Trabalhos de Conclusão de Curso e nos elementos pedagógicos que envolvem a prática educativa das disciplinas.

Assim, conclui-se que os alunos do curso superior necessitam ser pesquisados e compreendidos em suas diferenças, quanto aos novos saberes que trazem para a universidade, necessitando de acolhida e acompanhamento com melhor organização, com a programação de novos ambientes de aprendizagem, diversificados às suas realidades, capacidades e potencialidades. Acolher esse aluno e aluna na instituição de nível superior significa repensar e gerar novas políticas que favoreçam não só o acesso, mas também fortaleçam as condições materiais de permanência e qualidade dos cursos de graduação. Repensar o que vem sendo tratado como processo de avaliação diagnóstica e formativa no campo pedagógico e político amplia as condições de inclusão dos alunos nos processos de produção do conhecimento com transparência nas práticas curriculares.

A programação de processos de avaliação diagnóstica e formativa gera um novo impacto sobre as condições de produção do conhecimento, propiciando maior transparência das práticas curriculares.

Assim, os professores do Ensino Superior em Guanambi, face aos dados estatísticos do perfil dos estudantes na universidade, suscita avançar novas pesquisas sobre formas de estudo e trabalho pedagógico, bem como propor princípios orientadores da pesquisa e interdisciplinaridade, pois estas são questões inadiáveis para fundamentar a prática do Currículo do Curso de Pedagogia e para se formar entre professores, alunos e contexto uma construção coletiva da práxis curricular.

Outras linhas de pesquisas que precisam ser encaminhadas nessa área da práxis curricular são aquelas que problematizam as estratégias de trabalho escolar relacionadas à prática profissional do aluno, para em tudo que se fizer trazer junto a proposta de repensar as teorias das disciplinas curriculares, buscando criar novas tecnologias para acesso, produção e

desenvolvimento do conhecimento.

Em resumo, esta dissertação pretendeu fazer uma análise rigorosa dos processos político-pedagógicos que estão expressos ou obscuros no pensar e repensar da prática da avaliação cotidiana desenvolvida no currículo do Curso de Pedagogia/UNEB/Guanambi/Bahia. Os resultados desta investigação se inserem no corpo das discussões do Sistema Nacional de Avaliação, que acompanha e regula o funcionamento dos Sistemas de Educação de acordo com os interesses do capitalismo globalizado.

Ciente da dimensão teórico-reflexiva deste estudo científico e de suas limitações quanto às fontes e formas de leitura interpretativa, ao mesmo tempo, tem-se clareza sobre sua relevância social e teórico/prática para o Ensino Superior, em especial, para os cursos de Pedagogia. Enfatiza-se também a contribuição para repensar as práticas de avaliação da aprendizagem no Departamento e na universidade onde o mesmo foi desenvolvido, oferecendo possibilidades de questões novas e modelo investigativo para estudo, reflexão e pesquisa em outros Cursos de Pedagogia do País.

Nessa perspectiva, os dados desta investigação estão abertos à discussão e a críticas das propostas de Curso de Pedagogia que tentam fazer rupturas com o conservadorismo e exigem a proposição de políticas e ações coletivas voltadas para a avaliação das práticas curriculares formadoras de professores para a Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental.

Esta dissertação traz para cada um de nós, que a fez ou a lê e reflete, a permanência do sonho e da esperança pela construção de novos caminhos para se fazer a avaliação da aprendizagem no contexto do currículo.

## **REFERÊNCIAS**

---

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Orgs.). *Processos de Ensino na Universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. 7ª edição. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

BAKHTIN, M. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: HUCITEC, 8ª edição, 1992.

BALL, S. J. *Performatividade, privatização e o pós-Estado do bem-estar*. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1105-1126, Set./Dez. 2004.

BARREIRO, A. C de M. *A prática docente do professor de física do terceiro grau*. Tese de doutorado. FEUSP, São Paulo, 1996.

\_\_\_\_\_. (1996) LDB - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* - Texto na íntegra Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Editora Saraiva.

BARROSO, J. *Regulação e desregulação nas políticas educativas: tendências emergentes em estudos de educação comparada*. In: BARROSO, J. (Org). *A Escola Pública: Regulação, Desregulação, Privatização*. Edições ASA. 2003. p. 19-48.

\_\_\_\_\_. *O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas*. *Educ.e Soc.* Campinas, vol.26, nº 92, p.725-751, Especial, out.2005.

BATISTA, C. O. *Processo avaliativo do curso PIE: Repercussão na atuação ds professores-estudantes*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Brasília, 2003.

BARLOW, M. *Avaliação escolar: mitos e realidades*. Porto Alegre, Artmed, 2006.

BERBEL, N.A.N. et.al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um retrato em cinco dimensões*. Londrina: Ed.UEL, 2001.

BOGDAN, R.; e, BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto, PT: Porto Editora, 1994.

BOURDIEU, P. *Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico*. Trad.Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL, MEC/CNE/CP. Resolução N° 1/2006, de 15/05/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Diário Oficial da União, de 16/05/2006, Seção I, p.11.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP, Resolução 1/2002, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>> Acesso em 10/12/2007.

\_\_\_\_\_. MEC/CNE/CP, Resolução 2/2002, de 18/02/2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em 10/12/2007.(Conferir)

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, de 20/12/1996. Brasília, DF, 1996.

CAMARGO, A. L. C. *O discurso sobre a avaliação escolar do ponto de vista do aluno*. São Paulo: Revista da Faculdade de Educação, 1997, vol.23, n. 1-2, ISSN 0102-2555.

CARNOY, M. *Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber*. Brasília, UNESCO, 2002.

CASTANHO, M.E. (Org.). *Pedagogia universitária – A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

\_\_\_\_\_. *Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa*. In: CASTANHO, M.E. (Org.). *Pedagogia universitária – A aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000.

COTRIM, D.T. *O Distrito de Paz do Gentio e a história suscinta de sua decadência*. Montes Claros, MG: A pena, 1997.

\_\_\_\_\_. *Guanambi: aspectos históricos e genealógicos*. Belo Horizonte, MG: Cuatiara, 1994.

COELHO, M. I. de M. *Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios*. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v.16, n.59, abr/jun., 2008, p.229-258.

CURY, C.R.J. *A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: uma reforma educacional?* In: \_\_\_\_\_. et.al. *Medo à liberdade e compromisso democrático: LDB e Plano Nacional de Educação*. São Paulo: Ed.Brasil, 1997.

CUNHA, M.I. *O bom professor e sua prática*. 3ª.ed. Papirus, 1994.

DALBEN, Â. I. L.de F. *Das avaliações exigidas às avaliações necessárias*. In: VILLAS BOAS, B. M. F. (org.) *Avaliação: políticas e práticas*. 2ª Ed. Campinas, SP: Papirus, 2004.p.13-42.

DEMO, P. *Conhecer & aprender - Sabedoria dos Limites e Desafios*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

DIAS SOBRINHO, J. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

ENGUITA, M. F. *A face Oculta da Escola*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989.

FAZENDA, I. C. A. (Org.). *Práticas interdisciplinares na escola*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. 11ª ed. São Paulo: Papirus, 1994.

\_\_\_\_\_. *Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia*. 4ª ed. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_\_. *Interdisciplinaridade - Um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola, 3. Ed., 1995.

FRANCO, M.A.S. *Pedagogia como ciência da educação*. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 3ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

\_\_\_\_\_. *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 2ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 12ª. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. Cartas a quem ousa ensinar. 14ªed. São Paulo: Olho D'Água, 2003

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 47ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a pedagogia da esperança*. 15ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, H.C.L. *A reforma do Ensino Superior no campo da formação dos profissionais da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores*. Educação e sociedade: formação de profissionais da educação: políticas e tendências. Ano XX, nº 68. Campinas, SP: CEDES, 1999.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 3ª ed. São Paulo: Atlas, 1991.

GUANAMBI-BA. *Secretaria Municipal de Educação*, 05.2008.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo – das intenções aos instrumentos*. Porto, PT: Porto Codex, 1994.

\_\_\_\_\_. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. *O jogo do contrário em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2005.

\_\_\_\_\_. *Avaliar para promover – as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2001.

\_\_\_\_\_. *Pontos e Contra Pontos do Pensar ao Agir em Avaliação*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1999.

\_\_\_\_\_. *Avaliação Mediadora. Uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre, RS: Mediação, 1995.

\_\_\_\_\_. *Avaliação: mito e desafio - uma perspectiva construtivista*. 24ª ed. Porto Alegre: Mediação, 1991.

JAPIASSU, H. *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUENZER, A. Z. *A formação dos profissionais da educação: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais*. Disponível em <http://ced.ufsc.br/jornal/licenciatura/anped98.html>. Acesso em 03.06.2007.

LAVILLE, C; DIONNE, J. *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 1994.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia e Pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 2002.

\_\_\_\_\_. *Diretrizes Curriculares da Pedagogia: Imprecisões teóricas e concepção estreita da formação profissional de educadores*. Educação e Sociedade Campinas, SP: vol.27, nº 96, p.843-876.out.2006.

LIMA, M.L.R. *Avaliação da aprendizagem.: um compromisso do professor e do aluno com o diálogo*. In: TEIXEIRA, Adla Betsaida Martins Teixeira. *Temas atuais em didática*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2010.

\_\_\_\_\_. *As políticas educativas à luz de trajetórias e memórias de constituição do campo da didática*. In: AZEVEDO, M.L.N. (Org.). *Políticas públicas e educação: debates contemporâneos*. Maringá: Eduem, 2008.

LUCKESI, C.C. et. al. *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo: Cortez, 1984.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem*. 8ªed. São Paulo: Cortez, 1998.

LUDKE, M; & SALLES, M. Q.P. *Avaliação da aprendizagem na educação superior*. In: LEITE, D. & MOROSINI, M. *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas,SP: Papyrus, 1997.

LUDKE, M.; e, ANDRÉ, M.E.D.A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MASETTO, M. T. *Competências Pedagógicas do Professor Universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

\_\_\_\_\_. *Aulas vivas*. São Paulo: MG Autores Associados, 1992.

\_\_\_\_\_. *Atividades Pedagógicas no cotidiano da sala de aula universitária: reflexões e sugestões práticas*. In: CASTANHO, Sérgio; e, CASTANHO, Maria Eugênia. (Orgs.). *Temas e textos em metodologia do Ensino Superior*. 2ª ed. São Paulo: Papirus, 2002.

MAUÉS, O. C. *Reformas internacionais da educação e formação de professores*. Cadernos de pesquisa, n. 118, março/2003.

MENDES, O. M. *Formação de professores e avaliação educacional: o que aprendem os estudantes das licenciaturas*. Tese. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MORIN, E. *Introdução ao Pensamento Complexo*. 2ª ed. Lisboa: Instituto Piaget, 1995.

MORETTO, V. P. *Prova – um momento privilegiado de estudo - não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP & A, 2002.

MINAYO, M. C. S. (org.) *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1993

OLIVEIRA, D.A. *Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PEÑA, M.D.J. *Interdisciplinaridade: questão de atitude*. In: FAZENDA, I. *Práticas interdisciplinares na escola*. (org.). 6ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PEREIRA, M. S. F. *Formação de Professores e Avaliação: um estudo da percepção dos discentes de um curso de pedagogia*. Dissertação de mestrado. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 2006.

PERRENOUD, P. *Da Excelência à Regulação das Aprendizagens*. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PIMENTA, S.G.(org.). *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. ANASTASIOU, L.G.C. *Docência no Ensino Superior*. Vol.1. São Paulo, Cortez, 2002.

*Proposta de Redimensionamento dos Cursos de Formação de Professores – Licenciatura Plena em Pedagogia, Docência e Gestão de Processos Educativos*. Salvador: UNEB, 2004 (mimeo).

ROMÃO, J. E. *Avaliação dialógica - desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 1999.

RICHARDSON, R. J. et al. *Pesquisa Social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas, 1999.

RICOEUR, P. *Interpretação e Ideologias*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

SACRISTÁN, J. G. *A avaliação no ensino*. In: \_\_\_\_\_; e, GÓMEZ, A. I. P. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: Artmed, 1998. p.295-348.

\_\_\_\_\_. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANT'ANA, I. M. *Por que avaliar? Como avaliar?* Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SAVIANI, D. *A Pedagogia no Brasil: história e teoria*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, T. T. *Teorias do Currículo: Uma introdução crítica*. Porto, PT: Porto Editora, 2000.

SORDI, M.R.L. *Avaliação universitária: mecanismo de controle de competição e exclusão ou caminho para construção da autonomia, da cooperação e da inclusão?* In: VEIGA, I.P. A.; NAVES, M. L. P. (Orgs.). *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2005.

\_\_\_\_\_. *Repensando a prática do ensino de enfermagem*. Universidade de Campinas, Campinas, SP, 1993.

SOUZA, A. M. de L. *Avaliação de aprendizagem no ensino superior na perspectiva do aluno*. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2005.

TORRES, C. A.. *Estado, privatização e política educacional: elementos para uma crítica ao neoliberalismo*. In: GENTILI, P. (org.). *Pedagogia da Exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

VASCONCELLOS, C.dos S. *Avaliação: Concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 11ª ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. *Avaliação da aprendizagem: prática e mudança*. São Paulo: Libertad, 1998a.

\_\_\_\_\_. *Superação da lógica classificatória e excludente da avaliação – do “é proibido reprovar” ao é preciso garantir a aprendizagem*. São Paulo: Libertad, 1998b.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e Ética*. Londrina, PR, Ed.UEL, 2002.

VIEIRA, P. F.de M. D. *Diferentes olhares sobre um mesmo objeto: percepções de uma professora e seus alunos acerca da avaliação*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2006.

VILLAS BOAS, B.M.F. *Avaliação no trabalho pedagógico universitário*. In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M.E.L.M. (orgs.). *O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora*. Campinas/SP: Papirus, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre, Artmed, 1998.



**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (\*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

(\*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO  
CONSELHO PLENO**

**RESOLUÇÃO CNE/CP 1, DE 18 DE FEVEREIRO DE 2002. (\*)**

Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O Presidente do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea “c” da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e com fundamento nos Pareceres CNE/CP 9/2001 e 27/2001, peças indispensáveis do conjunto das presentes Diretrizes Curriculares Nacionais, homologados pelo Senhor Ministro da Educação em 17 de janeiro de 2002, resolve :

Art. 1º As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, constituem-se de um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos a serem observados na organização institucional e curricular de cada estabelecimento de ensino e aplicam-se a todas as etapas e modalidades da educação básica.

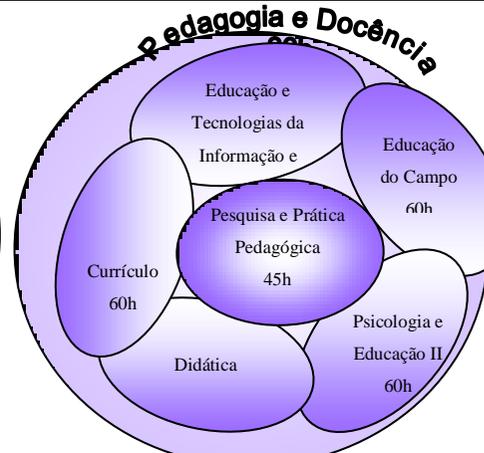
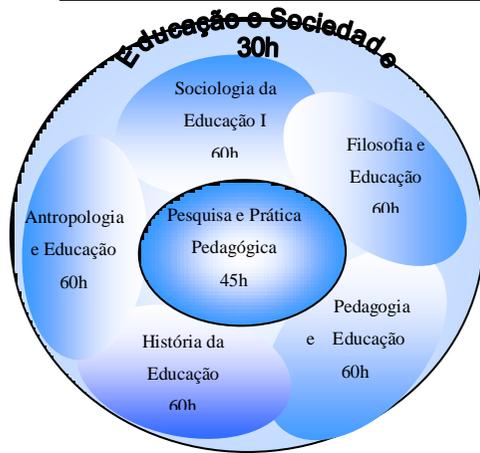
Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;
- VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

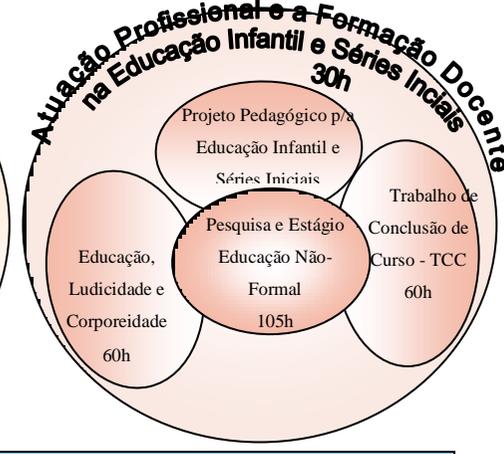
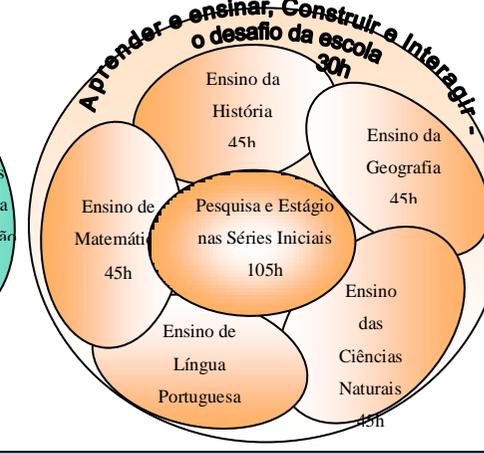
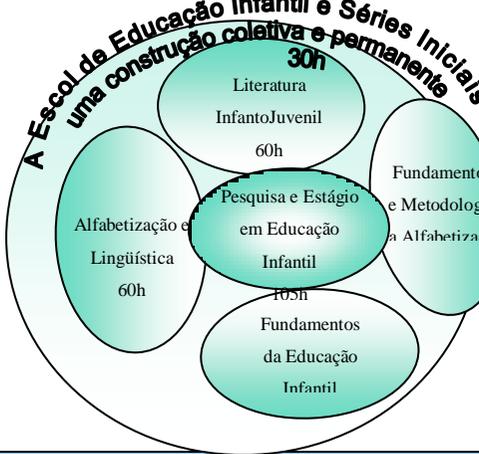
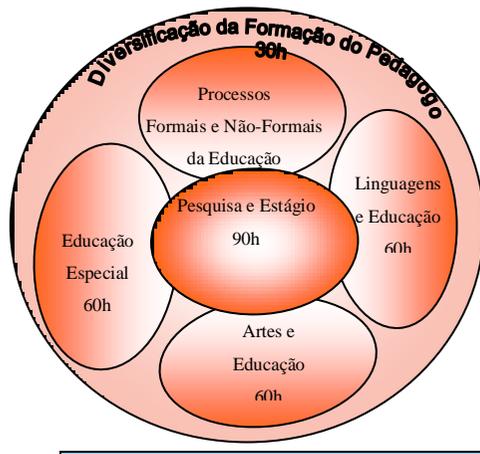
(\*) CNE. Resolução CNE/CP 1/2002. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no D.O.U. de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

**FLUXOGRAMA**

	<b>UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB</b> <b>DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – CAMPUS XII – GUANAMBI</b>	<b>CARGA HORÁRIA</b> <b>3.165</b>	<b>INTEGRALIZAÇÃO CURRICULAR</b>	
	<b>LICENCIATURA EM PEDAGOGIA DOCÊNCIA E GESTÃO DE PROCESSOS EDUCATIVOS</b>		<b>TEMPO MÍNIMO</b> <b>4 ANOS</b>	<b>TEMPO MÁXIMO</b> <b>7 ANOS</b>
<b>A - NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL E SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL</b>				
<b>1º PERÍODO</b>	<b>2º PERÍODO</b>	<b>3º PERÍODO</b>	<b>4º PERÍODO</b>	



<b>5º PERÍODO</b>	<b>6º PERÍODO</b>	<b>7º PERÍODO</b>	<b>8º PERÍODO</b>
-------------------	-------------------	-------------------	-------------------



<b>Atividades Científicas Acadêmica-culturais - 200h</b>			
--	--	--	--



**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: FORMULAÇÃO,  
 IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO**

**Mestrando:** José A. Alves Pereira

**Orientadora:** Prof<sup>a</sup>.Dr<sup>a</sup>. Maria de Lourdes Rocha de Lima

**QUESTIONÁRIO SÓCIOECONÔMICO, CULTURAL E PROFISSIONAL**

Este questionário é composto de 05 categorias com o objetivo de levantar o perfil sócio econômico, cultural e profissional dos estudantes - iniciantes e concluintes - do Curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XII/Guanambi. Além do perfil, utilizaremos este instrumento para selecionar 20 sujeitos (concluintes), para compor uma amostra a ser entrevistada no desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado: Vozes,

Escuta e Silêncio dos Alunos sobre Avaliação da Aprendizagem no Contexto do Curso de Pedagogia.

Na resolução das questões pedimos, por gentileza, que seja atencioso, sincero e sublinhe ou marque com um (X) o número da opção desejada. Nas outras questões, queira completar as lacunas.

Muito agradecido pela sua relevante contribuição.

O pesquisado

**A. Semestre que cursa:** \_\_\_\_\_

**B. Ano de ingresso:** \_\_\_\_\_

**C. Turno:** ( ) Mat. ( ) Not.

**1 DADOS PESSOAIS**

**1.1 - Sexo:** ( ) Masculino ( ) Feminino

**1.2 – Dias, mês e ano de nascimento:** \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

**1.3 - Pertencimento étnico. Qual é a sua cor?**

- Amarelo                       Negro                       Não desejo declarar  
 Preto                               Branco                       Outros  
 Pardo                               Indígena

**1.4 – Qual é a sua religião?**

- Adventista                       Batista                       Não pratico  
 Testemunha Jeová               Espírita                       Outros  
 Protestante                       Evangélica  
 Católica                               Presbiteriana

**1.4.1 - Com que frequência você pratica sua religião?**

- Diariamente                       De vez em quando  
 Semanalmente                       Não pratico  
 Mensalmente

**1.5 – Naturalidade:** \_\_\_\_\_**1.6 - Cidade onde reside atualmente:** \_\_\_\_\_**1.6.1 - Quanto tempo leva o percurso da sua residência até a universidade? (em minutos)**

\_\_\_\_\_ minutos

**1.6.2 - Quanto você gasta em dinheiro por semana com deslocamento até a universidade?**

(aproximadamente) \_\_\_\_\_ reais

**1.7 - Qual é o seu estado civil? (Marque com um X)**

- Solteira/o                               Desquitada/o  
 Casada/o ou união estável               Divorciada/o  
 Separada/o                               Viúva/o

**1.8 – Tem experiência em movimento social? (Estudantil, sindicato, associações, trabalho comunitário, partidos políticos, etc.)**

- Sim                       Não

Qual/is: \_\_\_\_\_

## 2 FAMILIARES

### 2.1 - Em relação a seu PAI, mesmo que falecido, responda:

2.1.1 - Grau de instrução: (Marque com um X a alternativa)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca foi a escola       | <input type="checkbox"/> Segundo grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> Analfabeto               | <input type="checkbox"/> Segundo grau completo   |
| <input type="checkbox"/> Primário incompleto      | <input type="checkbox"/> Superior incompleto     |
| <input type="checkbox"/> Primário completo        | <input type="checkbox"/> Superior completo       |
| <input type="checkbox"/> 5ª a 8ª série incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-graduação           |
| <input type="checkbox"/> 5ª a 8ª série completa   |  |

2.1.2 - Ocupação profissional que exerceu por mais tempo:

- Comerciante
- Trabalhador do comércio e assemelhados
- Servidor civil e militar e agente da administração pública
- Trabalhador de construção civil
- Serviços de manutenção mecânica e elétrica
- Trabalhador da produção industrial
- Serviços de transporte
- Atividades agropecuárias
- Professores e assemelhados
- Outros.

### 2.2 - Em relação a sua MÃE, mesmo que falecida, responda:

2.2.1 - Grau de instrução: (Marque com um X a alternativa)

- |   |  |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> Nunca foi a escola       | <input type="checkbox"/> Segundo grau incompleto |
| <input type="checkbox"/> Analfabeto               | <input type="checkbox"/> Segundo grau completo   |
| <input type="checkbox"/> Primário incompleto      | <input type="checkbox"/> Superior incompleto     |
| <input type="checkbox"/> Primário completo        | <input type="checkbox"/> Superior completo       |
| <input type="checkbox"/> 5ª a 8ª série incompleta | <input type="checkbox"/> Pós-graduação           |
| <input type="checkbox"/> 5ª a 8ª série completa   |  |

2.2.2 - Ocupação profissional que exerceu por mais tempo:

- Comerciante
- Vendedora Autônoma
- Atividades de escritório, contabilidade em geral e cartórios
- Prestação de serviços em órgãos públicos
- Costureira, confeccionista, pespontadeira, tecelã.
- Atividades domésticas
- Empregada doméstica, serviçal, bóia fria, serviços gerais
- Atividades agropecuárias
- Magistério regular
- Outros.

## **2 SÓCIOECONÔMICO**

**2.1 - A casa onde você mora é:**

- Alugada
- Própria
- Cedida

**3.2 – Marque com um X os serviços a que você tem facilidade de acesso (por proximidade da sua moradia):**

- Área comercial
- Área de lazer
- Creche
- Escola
- Biblioteca
- Vida noturna (Restaurantes, danceterias, etc.)
- Igreja
- Meio de transporte coletivo
- Posto Médico
- Nenhuma das alternativas

**3.3 - Renda Familiar (soma da renda de todos os membros. Obs.: um salário mínimo corresponde a R\$ 465,00):**

- Até 2 salários mínimos
- De 3 a 5 salários mínimos
- De 6 a 10 salários mínimos
- De 11 a 20 salários mínimos
- Acima de 20 salários mínimos

**3.4 - Nº pessoas vivem da renda mensal da família**

- De 1 a 2 pessoas
- De 3 a 5 pessoas
- De 6 a 7 pessoas
- De 8 a 9 pessoas
- 10 ou mais pessoas

**3.5 - Você exerce atividade remunerada:**

- Não
- Sim, mas é trabalho eventual
- Sim, até 20 horas semanais
- Sim, tempo parcial (21 a 30 h semanais)
- Sim, tempo integral (de 31 a 40 h semanais)
- Sim, mais de 40 horas semanais

**3.6 - Atividade profissional que exerce:**

- Na área de Educação
- Em outras áreas - Qual(is)? \_\_\_\_\_

**3.7 - Se na área de educação, atua em qual nível?**

- Educação Infantil
- Séries Iniciais do Ensino Fundamental
- Séries Finais do Ensino Fundamental
- Ensino Médio
- Outro \_\_\_\_\_

**3.8 - Tempo de atuação na Educação**

- até 5 anos
- De 6 a 10 anos
- De 11 a 15 anos
- Acima de 16 anos



### 4.3 – REVISTAS

4.3.1 - Você tem o costume de ler revistas? (Se não passe para 4.4)

Sim                       Não

4.3.2 - Em caso afirmativo, com qual frequência?

Raramente     Semanalmente

Algumas vezes no mês     Diariamente

4.3.3 - Sinalize a categoria de revista que você lê com maior frequência

Assuntos gerais maior circulação (tipo Isto É, Veja, Época...)

Dirigidas a Professores (por exemplo, Nova Escola...)

Dirigidas ao Público Feminino (por exemplo, Cláudia...)

Ciências e Conteúdos Escolares (revista História, Superinteressante...)

Religiosa

Variedades (Caras, Contigo...)

Dirigidas à Família, Orientação Familiar

Dirigidas ao Público Infantil

Temáticas

Dirigidas a Grupos

Dirigidas ao Público Masculino

Revistas de literatura (Cult,...)

Outros \_\_\_\_\_

### 4.4 – TELEVISÃO

4.4.1 - Você tem o costume de assistir à televisão?

Sim                       Não

4.4.2 - Em caso afirmativo, por quantas horas, em média, que você assiste diariamente?

Menos de 1 hora diária     Mais de 3 horas diárias

Entre 1 e 2 horas     Varia totalmente

Entre 2 e 3 horas

4.4.3 - Você tem TV a cabo?

Sim                       Não

4.4.4 – Marque os 3 canais de televisão a que você assiste com maior regularidade

<input type="checkbox"/> Record	<input type="checkbox"/> Canal Livre	<input type="checkbox"/> Rede Vida
<input type="checkbox"/> RedeTV	<input type="checkbox"/> MTV Brasil	<input type="checkbox"/> CNT
<input type="checkbox"/> SBT	<input type="checkbox"/> Rede Super	<input type="checkbox"/> RBTV
<input type="checkbox"/> Band	<input type="checkbox"/> RBI	<input type="checkbox"/> Canais de TV a cabo
<input type="checkbox"/> Rede Pública	<input type="checkbox"/> Record News	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Globo	<input type="checkbox"/> Canção Nova	

4.4.5 - Assinale os tipos de programa que você assiste na TV, usando:

1. Para assinalar o tipo que mais assiste

2. Para o tipo que assiste em segundo lugar

3. Para o tipo que assiste em terceiro lugar

<input type="checkbox"/> Novelas	<input type="checkbox"/> Esportes
<input type="checkbox"/> Noticiários	<input type="checkbox"/> Filmes
<input type="checkbox"/> Seriado	<input type="checkbox"/> Programas religiosos
<input type="checkbox"/> Programas de auditório	<input type="checkbox"/> Programas de culinária
<input type="checkbox"/> Programa de Entrevistas	<input type="checkbox"/> Programas dirigidos ao publico feminino
<input type="checkbox"/> Programas cômicos	<input type="checkbox"/> Outros
<input type="checkbox"/> Programas de músicas	

## 4.5 COMPUTADOR E INTERNET

4.5.1 - Você tem computador em casa?

Sim                       Não

4.5.2 - Com que frequênciavocê utiliza o computador da sua casa?

<input type="checkbox"/> Não utilizo	<input type="checkbox"/> Mais de 2 vezes por semana
<input type="checkbox"/> 1 a 2 vezes por semana	<input type="checkbox"/> Todos os dias

4.5.3 - Como você se avalia como usuário de computador?

<input type="checkbox"/> Não sou usuário	<input type="checkbox"/> Intermediário
<input type="checkbox"/> Básico	<input type="checkbox"/> Avançado



5.1.2 - A sua formação no Ensino Médio foi:

- Escola Pública  Escola Privada  
 Ambas - Qual o curso \_\_\_\_\_

5.1.3 - Em que período e ano você cursou o Ensino Médio?

- Mat.  Vesp.  
 Not. - Ano de conclusão \_\_\_\_\_

5.1.4 - Por que optou por esta instituição (UNEB) para fazer o curso superior?

- Credibilidade  Fácil acesso  
 Gratuidade  Dificuldade de estudar em outras  
 Outros \_\_\_\_\_

5.1.5 - Qual o principal motivo que o levou a optar pelo curso de Pedagogia?

- Área de atuação profissional dos pais  
 Incentivo de professor(es) que teve  
 A relação candidato/vaga no vestibular (concorrência)  
 Perspectiva profissional/mercado de trabalho  
 Para ter um diploma em nível superior  
 Vocação pessoal  
 Permite conciliar aula-trabalho  
 Inexistência de curso preferido  
 Pouca exigência e de fácil conclusão  
 Outro motivo \_\_\_\_\_

5.1.6 - Dentre as opções abaixo, quais são os seus PLANOS (ligados à vida profissional) para os próximos anos? (Marque com um X)

- Fazer curso de pós-graduação  
 Fazer concurso para docência  
 Fazer cursos de capacitação e aprimoramento profissional  
 Trabalhar em outra atividade dentro da escola  
 Continuar trabalhando no magistério  
 Trabalhar em dois turnos para aumentar a renda  
 Deixar o magistério e abrir o próprio negócio  
 Obter apenas o título  
 Outros. Explique \_\_\_\_\_



**LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO: FORMULAÇÃO,  
IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO**

**MESTRANDO: José A. Alves Pereira**

**ORIENTADORA: Prof<sup>ª</sup>.Dr<sup>ª</sup>. Maria de Lourdes Rocha de Lima**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA/ALUNO**

- **Em relação às aulas:**
  - O que você avalia como sendo uma boa aula? (Essas permearam ao longo do curso? você consegue perceber um certo planejamento implícito nas aulas dos professores?)
  - Você participa das aulas? Explique o por que?
  - Vocês participam e sugerem conteúdos para as disciplinas e/ou avaliações?
  - A forma de avaliar do professor é discutida em classe? Vocês negociam as formas de avaliar das disciplinas? Como?
  - Há diálogo com o professor durante as aulas e as avaliações? Explique.
- **Em relação ao professor:**
  - O professor avalia as aulas com os alunos? Durante ou no final do
  - semestre?
  - As avaliações escritas cobram muito rigor científico? Quais? Você acha importante essa cobrança? Os professores corrigem os trabalhos e dão um feedback ao aluno? Há muita preocupação com a nota? Cite um exemplo.
  - O professor considera os saberes da prática dos alunos nas aulas e nas avaliações?
- Como você conceitua a Avaliação da Aprendizagem? Esse conceito permeou no desenvolvimento do curso?
- Você trabalhou o conteúdo Avaliação da Aprendizagem em quais componentes teóricos? Lembra dos nomes de alguns autores que discutem a Avaliação da Aprendizagem? acha que deveria ter uma disciplina específica para trabalhar a Avaliação da Aprendizagem ou deveria ser trabalhado em todas as disciplinas?

- Quais as dificuldades que enfrentam/enfrentaram no tocante à Avaliação da Aprendizagem no Curso de Pedagogia.
- Quais experiências e aprendizagens mais significativas sobre avaliação? Recorda?
- Como os conhecimentos de Avaliação da Aprendizagem adquiridas no curso são/serão utilizados na sua prática profissional? ou não será? Você se acha preparada para avaliar seus alunos?
- Como você avalia as Atividades Complementares no decorrer do curso? Cite-as. Você faz cursos de ACC fora do Departamento?
- De que forma as Atividades Complementares contribuem com sua formação profissional?
- Vozes(diálogo), escuta e silêncio. Qual a proporção destas três palavras em relação à Avaliação da Aprendizagem no decorrer do curso de pedagogia? explique.
- Há diálogo com o Colegiado de Pedagogia?
- Que sugestões sobre Avaliação da Aprendizagem podem aprimorar o curso de Pedagogia? E as provas escritas são satisfatórias? Porque os professores não fazem? Os alunos resistem?
- Participa de atividades políticas na cidade?
- Participa de atividades culturais na cidade?
- Ocupa algum papel de liderança em classe e entre os colegas? E na equipe em classe como se dá a relação? Sua voz é mais ouvida no grupo ou na turma?
- Quais os instrumentos avaliativos mais utilizados durante o curso?
- Os semestres corridos atrapalham o desenvolvimento da Avaliação da Aprendizagem no curso de Pedagogia? Você acha as greves importantes?
- A interdisciplinaridade está presente no curso?
- Onde fica a pesquisa no curso? E o componente PPP? Você se acha preparada para fazer seu trabalho de TCC no próximo semestre? Se não, o que faltou ou falta?
- Sabe a diferença entre Avaliação da Aprendizagem, Avaliação Sistemática e Avaliação Institucional?
- Considerações

## TABELAS

**TABELA 4 - Sexo e etnia dos alunos.**

Etnia \ Sexo	Masc. (%)	Fem. (%)	Total (%)
1. Amarelo		3,90	3,90
2. Preto		2,60	2,60
1. Pardo	6,49	44,16	50,65
4. Negro		12,98	12,98
5. Branco	2,60	24,67	27,27
6. Indígena		-	
7. Não desejo declarar		1,30	1,30
8. Outros		1,30	1,30
<b>Total</b>	<b>9,09</b>	<b>90,91</b>	<b>100</b>

**TABELA 5 – Motivos para optar pelos estudo na UNEB.**

Por que optou pela instituição?	(%)
1. Credibilidade	27,27
2. Gratuidade	50,65
3. Fácil acesso	2,60
4. Dificuldade de estudar em outras	15,58
5. Outros	5,19
<b>Total</b>	<b>100</b>

**TABELA 6 – Média de horas semanais conectado à internet.**

Horas semanais conectado à internet	(%)
1. Não uso	9,09
2 - Menos de uma hora por semana	29,87
3 - De 1 a 4 horas por semana	38,96
4 - De 5 a 10 horas por semana	11,69
5 - Mais de 10 horas por semana	10,39
<b>Total</b>	<b>100</b>

**TABELA 7** – Frequência de uso do computador na Universidade.

<b>Frequência que utiliza o computador na universidade</b>	(%)
1. Não uso	44,15
2 – 1 a 2 vezes por semana	41,56
3 – Mais de/ 2 vezes por semana	9,10
4 – Todos os dias	5,19
Total	100

**TABELA 8** – Tem computador com acesso à internet em sua residência.

<b>Tem computador em Casa.</b>	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Acessa net em casa			
Sim (banda larga)	38,96	-	38,96
Sim (discada)	6,49	-	6,49
Não tem acesso	16,89	37,66	54,55
Total	62,34	37,66	100

**TABELA 9** - Acesso à internet em casa e frequência de uso.

<b>Tem acesso à net em casa</b>	Sim (banda larga) (%)	Sim (discada) (%)	Não tem acesso (%)	Total (%)
Frequência que utiliza a net em casa.				
Raramente	-	-	-	-
1 a 2 vezes por semana	9,10	2,60	-	11,70
3 a 4 por semana	6,49	1,30	-	7,79
Diariamente	23,37	2,60	-	25,97
Não utiliza	-	-	54,55	54,54
Total	38,96	6,5	54,55	100

**TABELA 10** – Avaliação como usuário de computador.

<b>Habilidade como usuário de computador</b>	(%)
1. Não sou usuário	7,79
2 – básico	64,93
3 – Intermediário	23,38
4 – Avançado	3,90
Total	100

**TABELA 11** - Tem computador em casa e qual sua frequência de uso?

Tem computador em Casa. Frequência de uso em casa.	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Não utilizo		38,96	38,96
1 a 2 vezes por semana	14,29	-	14,29
Mais de 2 vezes por semana	14,29		14,29
Todos os dias	32,46		32,46
Total	61,03	38,96	100

**TABELA 12** – Frequência da leitura de jornais.

Ler jornais Frequência na leitura de jornais	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
1 - Raramente	16,89		16,89
2 – Semanalmente	36,36	-	36,36
3 – Lê diariamente	18,18		18,18
4 – Não ler jornal		28,57	28,57
Total	71,43	28,57	100

**TABELA 13** – Tipo de jornal que ler com mais frequência.

Tipo de jornal que lê com mais frequência	(%)
1 – Jornal restrito à região	25,35
2 – Jornal restrito à cidade	12,68
3 – Jornal de discentes/docentes	2,82
4 – Estado de São Paulo	1,41
5 – Folha de São Paulo	7,04
6 – Jornal do Brasil	4,23
7 –O globo	16,90
8 –A tarde	7,04
9 – outros	22,53
Total	100

**TABELA 14.** Assunto que mais busca ao ler jornais.

<b>Assunto que mais busca no jornal</b>	<b>(%)</b>
1. Política	17,82
2 – Matérias culturais;	24,75
3 – Programação de lazer/cultura	4,95
4 – Classificados	5,94
5 – Economia	9,90
6 – Crônica cotidiana	6,93
7 – Esportes	4,95
8 – Policial	11,88
9 – Seção público feminino	12,87
Total	100

**TABELA 15** – Motivo que levou a optar pelo curso de Pedagogia.

<b>Porque optou pela Pedagogia?</b>	<b>(%)</b>
1. Área de atuação profissional dos pais	50
2. Incentivo de professor(es) que teve	25
3. A relação candidato/vaga no vestibular (concorrência)	5
4. Perspectiva profissional/mercado de trabalho	10
5. Para ter um diploma em nível superior	5
6. Vocação pessoal	5
7. Permite conciliar aula-trabalho	-
8. Inexistência de curso preferido	-
9. Pouca exigência e de fácil conclusão	-
10. Outro motivo	-
Total	100

**TABELA 16** - Frequência no uso de livros da biblioteca do Campus XII.

<b>Frequência de uso da biblioteca</b>	<b>(%)</b>
1– Não usa	1,30
2 – Raramente	35,07
3 – Uma vez por semana	32,47
4 – Duas vezes por semana	18,18
5 – Todos os dias	6,49
6 – Outros	6,49
Total	100

**TABELA 17** – Média de horas diárias que se dedica a assistir à televisão.

Assiste à televisão	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Quantas horas em média por dia			
1 – Menos de 1h.diária	27,27	-	27,27
2 – Entre 1 e 2 horas diária	27,27	-	27,27
3 – Entre 2 e 3 horas diária	14,29	-	14,29
4 – Mais de 3 horas diária	6,49	-	6,49
5 – Varia totalmente	19,48	-	19,48
6 – Não assiste	-	5,20	5,20
Total	94,80	5,20	100

**TABELA 18** – Canais de TV.que mais assiste e acesso à TV.a cabo.

Possui TV. a cabo	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Canais que mais Assiste			
1 – Record	-	23,15	23,15
2 – Rede TV	-	5,55	5,55
3 – SBT	-	22,22	22,22
4 – Band	-	5,09	5,09
5 – Rede Pública	-	0,46	0,46
6 – Globo	-	34,26	34,26
7 – Record News	-	2,32	2,32
8 – Canção Nova	-	4,63	4,63
9 – Rede Vida	-	0,93	0,93
10 – CNT	-	0,46	0,46
11 – Outros	-	0,93	0,93
Total	-	100	100

**TABELA 19** - Frequência na leitura de revistas.

Ler revista	Sim (%)	Não (%)	Total (%)
Frequencia			
1 – Raramente	12,99	-	12,99
2 – Algumas vezes	44,16	-	44,16
3 – Semanalmente	25,97	-	25,97
4 – Diariamente	2,60	-	2,60
5 – Não ler	-	14,28	-
Total	85,72	14,28	100

**TABELA 20** – Categoria de revista que mais se dedica à leitura.

<b>Categoria de revista que lê com maior frequência</b>	<b>(%)</b>
1. Assuntos gerais maior circulação (tipo Isto É, Veja, Época...)	29,81
2. Dirigidas a Professores (por exemplo, Nova Escola...)	27,88
3. Dirigidas ao Público Feminino (por exemplo, Cláudia...)	6,73
4. Ciências e Conteúdos Escolares (revista História, Superinteressante)	7,69
5. Religiosa	7,69
6. Variedades (Caras, Contigo...)	7,69
7. Dirigidas à Família, Orientação Familiar	1,92
8. Dirigidas ao Público Infantil	1,92
9. Temáticas	3,85
10. Dirigidas a Grupos	0,97
11. Dirigidas ao Público Masculino	
12. Revistas de literatura (Cult,...)	0,97
13. Outros	2,88
Total	100

**TABELA 21.** Tipos de programas preferidos na televisão.

<b>Tipo de programa que mais assiste na TV</b>	<b>(%)</b>
Novelas	32
Noticiários	28,8
Programas de auditório	4,8
Programa de entrevista	4,0
Programas cômicos	3,2
Programas de música	3,2
Esportes	5,6
Filmes	12,8
Programas religiosos	5,6
Total	100

**TABELA 22** – Instituições escolares onde cursou o Ensino Fundamental e Médio.

Formação no Ensino Fundamental. Formação no Ensino Médio	Formação no Ensino Fundamental.			Total (%)
	Escola Pública (%)	Escola privada (%)	Ambas (%)	
Escola Pública	88,31	1,30	6,49	96,1
Escola Privada	1,30			1,30
Ambas	2,60			2,60
Total	92,20	1,30	6,49%	100,00

**TABELA 23** – Uso do tempo na internet.

<b>Tipo de programa que mais assiste na TV</b>	<b>(%)</b>
1. Olhar e-mail e me comunicar	32,48
2. Pagamentos, bancos, etc.	2,06
3. Ler as últimas notícias em jornais ou provedores	19,59
4. Ler blogs pessoais	2,06
5. Visito sites de lojas, faço compras, comparo preços	4,64
6. Faço pesquisa sobre temas relacionados ao meu trabalho	17,01
7. Faço pesquisa sobre temas variados	22,16
Total	100

**TABELA 24** – Experiência em movimentos sociais e gastos para deslocar até o curso.

<b>Experiência em movimentos sociais</b> <b>Gasto semanal até a universidade</b>	<b>Sim (%)</b>	<b>Não (%)</b>	<b>Total (%)</b>
1. Nada	11,69	16,88	28,57
2. Até 10 reais	6,49	18,18	24,67
3. Até 20 reais	1,30	14,29	15,59
4. Até 30 reais	5,19	7,80	12,99
5. Até 40 reais	5,19	2,60	7,79
6. Até 50 reais	5,19	2,60	7,79
7. Acima de 50 reais	1,30	1,30	2,60
Total	36,35	63,64	100

**TABELA 25** – Atividade profissional e renda da família.

<b>Atividade profissional</b> <b>Renda familiar</b>	<b>Área de educação (%)</b>	<b>Outras áreas (%)</b>	<b>Não exerce (%)</b>	<b>Total (%)</b>
1. Até 2 salários mínimos	22,08	20,78	11,69	52,55
2. De 3 a 5 salários mínimos	12,98	20,78	10,39	44,15
3. De 6 a 10 salários mínimos	-	1,30	-	01 1,30
4. De 11 a 20 salários	-	-	-	-
5. Acima de 20 salários	-	-	-	-
Total	5,06	42,86	22,08	100

**TABELA 26.** Membros da família e renda média.

Pessoas na família \ Renda familiar	De 1 a 2 (%)	De 3 a 5 (%)	De 6 a 7 (%)	Total (%)
1. Até 2 salários mínimos	14,28	33,77	6,49	54,54
2. De 3 a 5 salários mínimos	9,09	31,17	3,90	44,16
3. De 6 a 10 salários mínimos	1,30	-	-	1,30
4. De 11 a 20 salários	-	-	-	-
5. Acima de 20 salários	-	-	-	-
Total	23,37	64,94	10,39	100

TABELA 27 – Grau de instrução e profissão do pai.

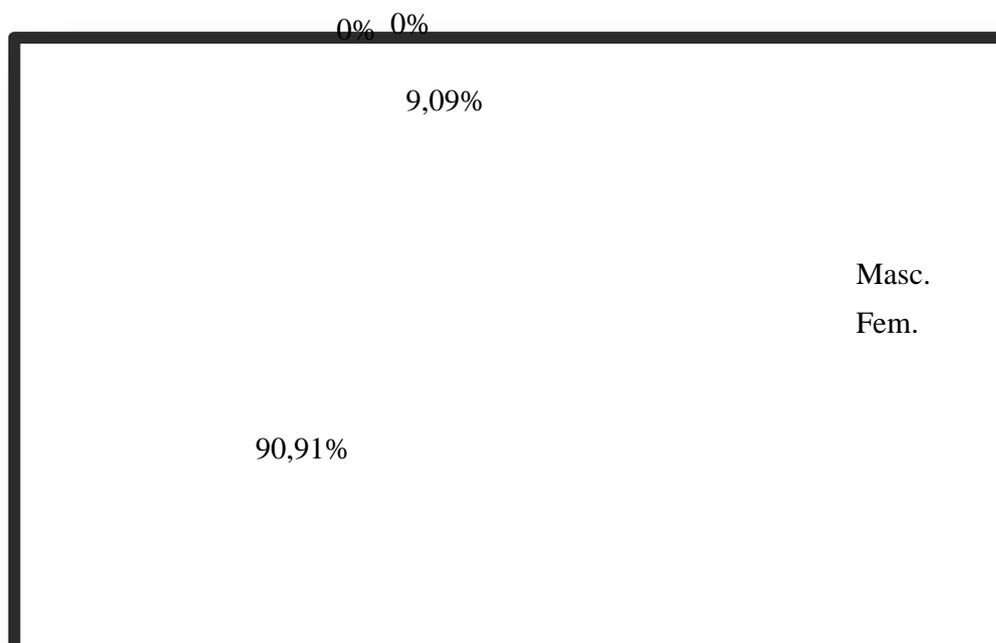
Pessoas na família	analfabeto (%)	Nunca foi a escola (%)	Primário incompleto (%)	Primário completo (%)	5ª a 8ª incompleta (%)	5ª a 8ª completa (%)	2º grau incompleto (%)	2º grau completo (%)	Superior incompleto (%)	Superior completo (%)	Pós-graduação (%)	Total (%)
Renda familiar												
1. Comerciante	1,30		3,89	2,60								7,79
1. Trabalhador do comércio e assemelhados			1,30	1,30	1,30			1,30				5,2
2. Servidor civil e militar e agente da adm.pública												-
3. Trabalhador da construção civil			5,19	2,60								7,79
4. Serviços de manutenção mecânica e elétrica								1,30				1,30
5. Trabalhadores da produção industrial												-
6. Serviços de transporte		1,30	2,60									3,90
7. Atividades agropecuárias	3,89	3,89	23,37	15,58	2,60			1,30				50,63
8. Professores e assemelhados										1,30		1,30
9. Outros	1,30	1,30	9,09	1,30	1,30	2,60	1,30	2,60	1,30			22,09
Total	6,49	6,49	45,44	23,38	5,2	2,60	1,30	6,50	1,30	1,30		

TABELA 28 - Grau de instrução e profissão da mãe.

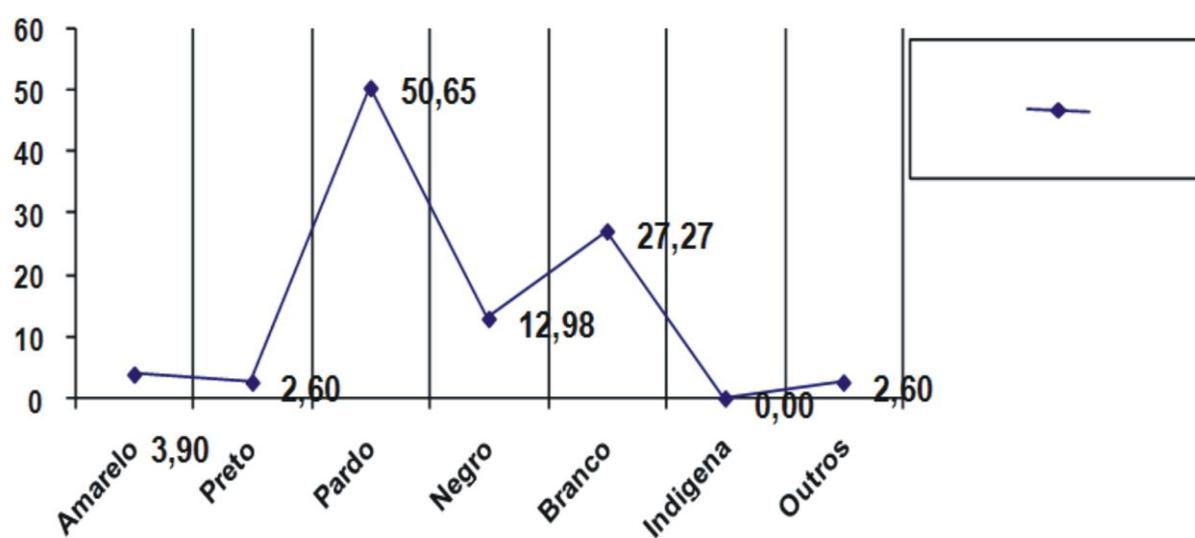
Pessoas na família	analfabeto (%)	Nunca foi a escola (%)	Primário incompleto (%)	Primário completo (%)	5ª a 8ª incompleta (%)	5ª a 8ª completa (%)	2º grau incompleto (%)	2º grau completo (%)	Superior incompleto (%)	Superior completo (%)	Pós-graduação (%)	Total (%)
Renda familiar												
1. Comerciante	-	-	-	1,30	1,30	-	2,60	-	-	-	-	5,2
1. Vendedora autônoma	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Atividade de escritório	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
3. Prestação de serviços em órgãos públicos	-	-	-	-	02 2,60	-	-	-	-	-	-	2,60
4. Costureira, confeccionista, pespontadeira, tecelã	1,30	1,30	-	-	2,60	-	1,30	-	-	-	-	6,5
5. Atividades domésticas	1,30	1,30	3,89	3,89	19,48	-	14,28	-	5,19	-	2,60	51,93
6. Empregada doméstica, serviçal, serviços gerais	-	-	-	-	2,60	-	-	-	1,30	-	1,30	5,2
7. Atividades agropecuárias	-	-	1,30	-	6,49	-	10,39	-	-	-	1,30	19,48
8. Magistério regular	-	-	-	3,89	-	-	-	-	-	-	-	3,89
9. Outros	-	1,30	-	2,60	-	-	-	1,30	-	-	-	5,2
Total	2,60	3,90	5,19	11,68	35,07	-	28,59	1,30	6,49	-	5,2	100

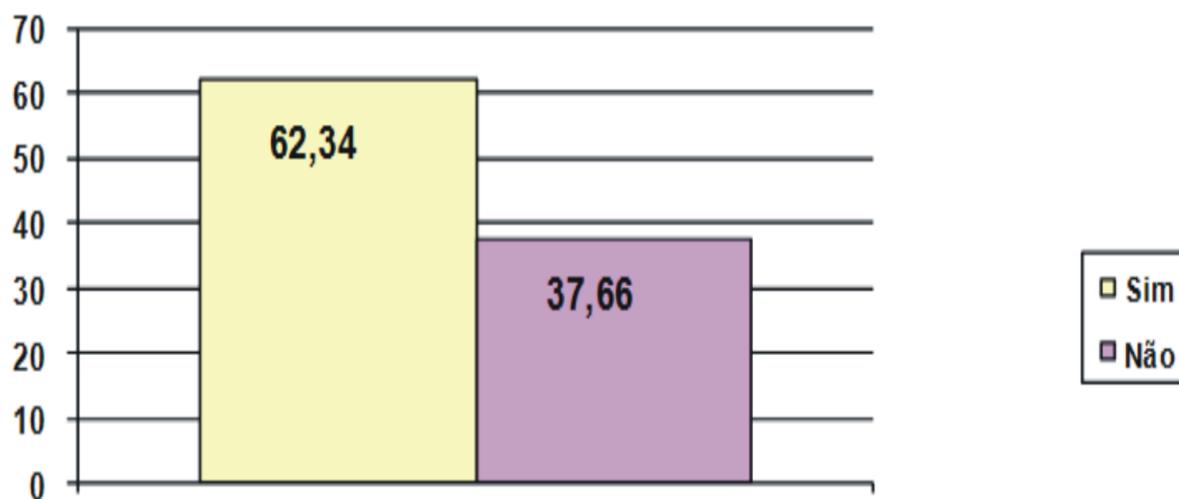
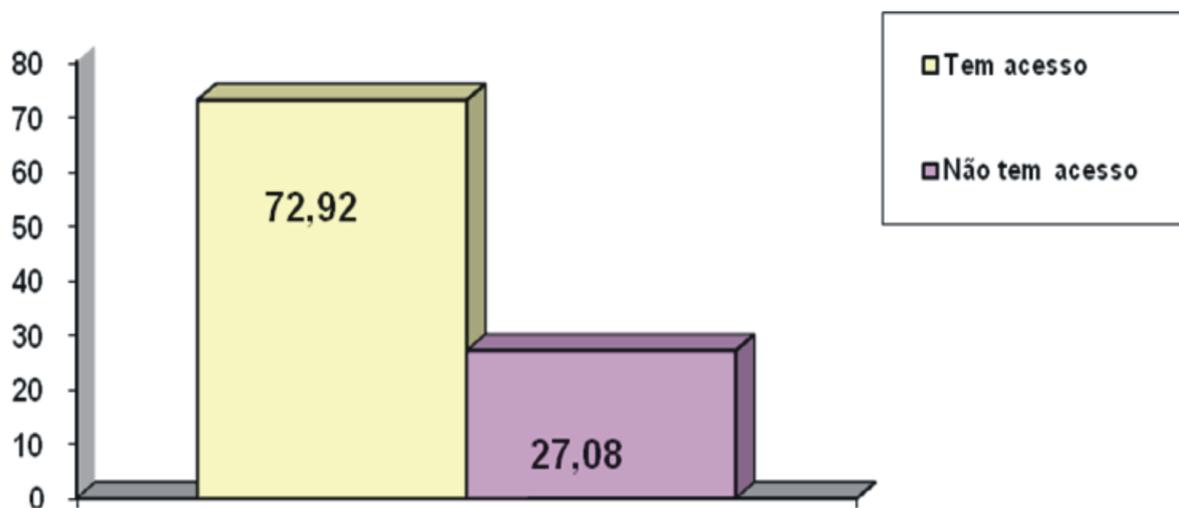
## FIGURAS

**FIGURA 3 -** Sexo dos sujeitos.

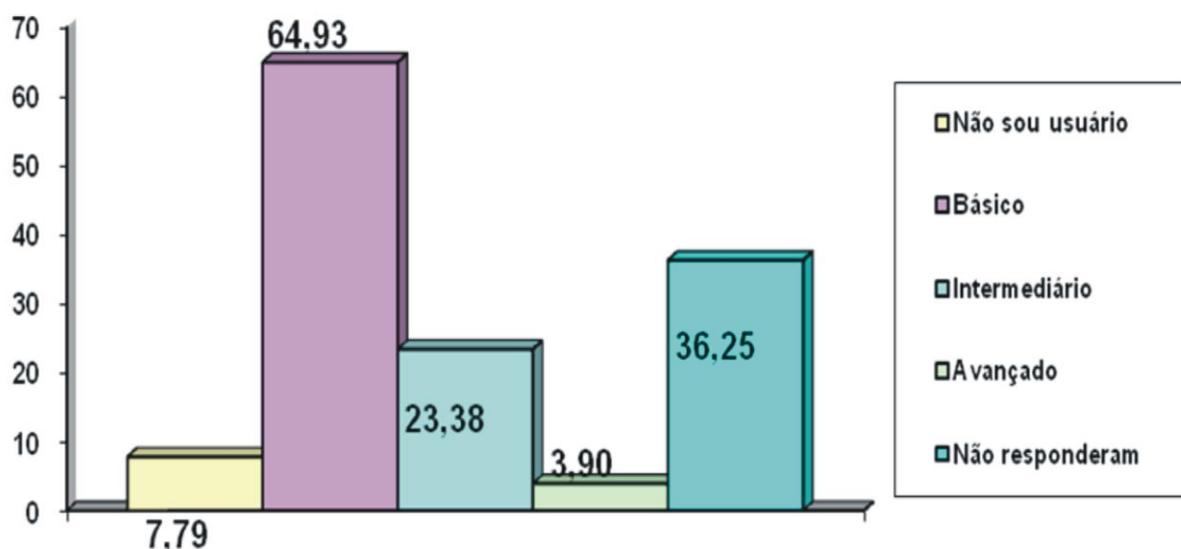


**FIGURA 4 .** Pertencimento étnico dos sujeitos.

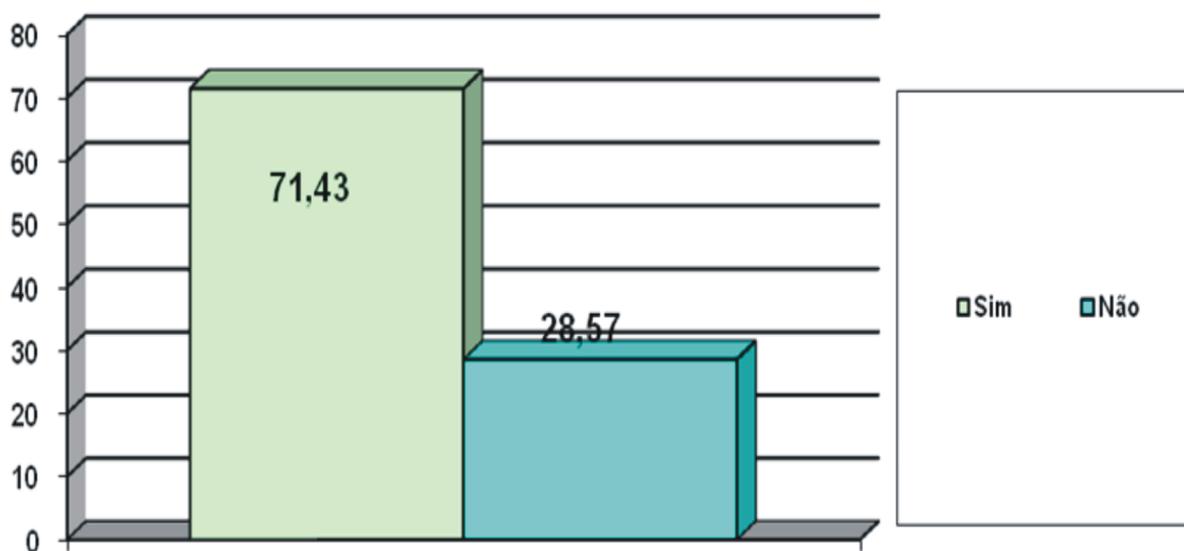


**FIGURA 5 - Tem computador em casa.****FIGURA 6 - Computador e internet na residência.**

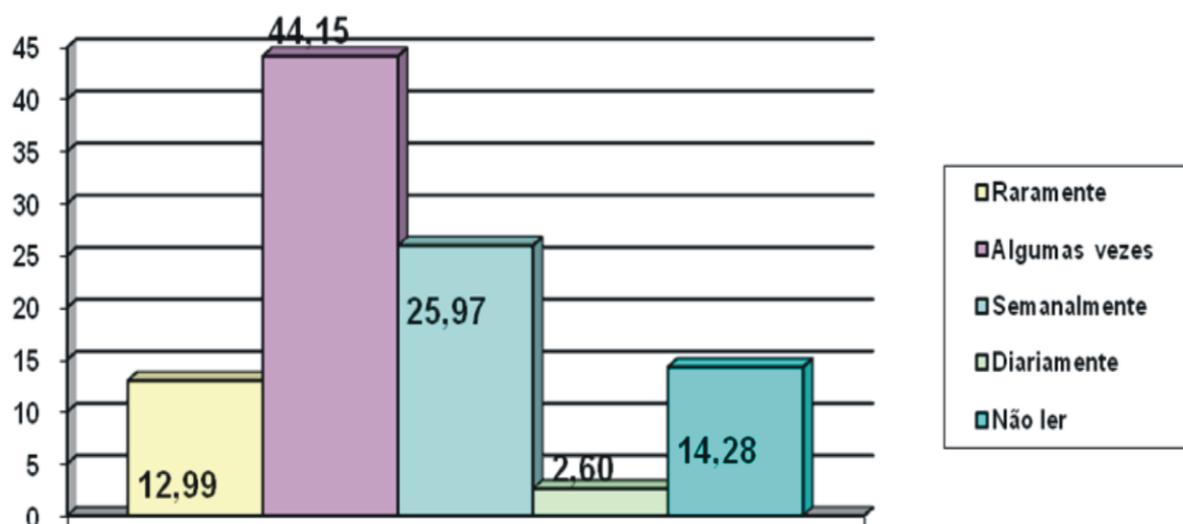
**FIGURA 7** – Avaliação como usuário de computador.



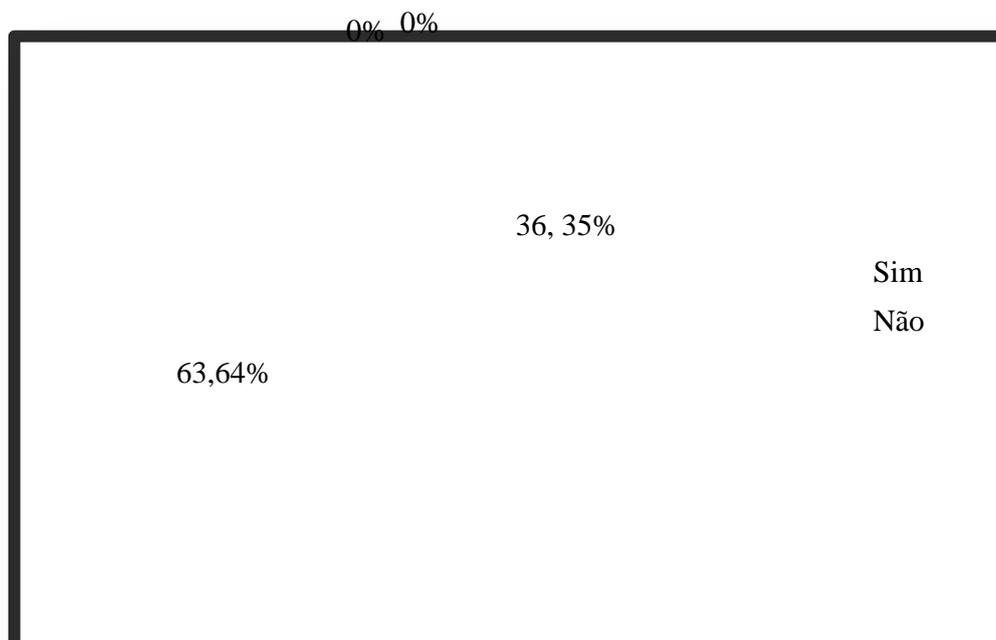
**FIGURA 8** – Hábito de ler jornais.



**FIGURA 9** – Frequência na leitura de revista.



**FIGURA 10** - Experiência em movimentos sociais.



**FIGURA 11** - Atividade profissional dos alunos.