Universidade Estadual de Londrina

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAÚJO JURKEVICZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS:
UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

LONDRINA
2010

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAÚJO JURKEVICZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS: UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Profª. Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel

LONDRINA
2010

Catalogação elaborada pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

J95a

Jurkeviz, Maristela Romagnole de Araújo.
Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas: um estudo utilizando a Metodologia da Problematização / Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz. - Londrina, 2010.
227f. : il.

Orientador: Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel.
Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2010.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação da aprendizagem – Ensino superior – Teses.2. Metologia da problematização – Ensino Superior – Teses. 3. Relações Públicas – Avaliação – Teses. I. Berbel, Neusi Aparecida Navas.II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação. III. Título

CDU 378:371.26

MARISTELA ROMAGNOLE DE ARAÚJO JURKEVICZ

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE RELAÇÕES PÚBLICAS: UM ESTUDO UTILIZANDO A METODOLOGIA DA PROBLEMATIZAÇÃO

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

COMISSÃO EXAMINADORA

_____
Profª. Drª. Neusi Aparecida Navas Berbel
Universidade Estadual de Londrina

_____
Profª Drª Margarida Mª Krohling Kunsch
Universidade de São Paulo

_____
Profª Drª Nadia Aparecida Souza
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, _____de _____de _____.

A Deus, meu amado, que transformou todo o meu viver
e que me sustentou em todo o percurso desta caminhada.
Ao Edgar, meu marido e companheiro,
pelo apoio e pela compreensão das muitas horas passadas
diante do computador.
Aos meus pais, Lincoln e Marlene, que sempre
incentivaram a minha formação profissional.
Aos pastores Sérgio e Dálcia e a Igreja Nova Aliança de Maringá,
pelo suporte espiritual e orações constantes em meu favor.

AGRADECIMENTOS

À professora Dra. Neusi Aparecida Navas Berbel, pela dedicação, competência, valiosas contribuições e orientações.

Ao Departamento de Comunicação e em especial ao curso de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, por permitirem o desenvolvimento da temática desta dissertação.

Aos colegas do curso de Relações Públicas, demais professores do departamento de comunicação e alunos que participaram das entrevistas e contribuíram com suas sugestões e trocas de ideias sobre a avaliação.

Aos meus colegas do Programa de Mestrado, que compartilharam momentos novos, instigantes, prazerosos, geradores de discussões e reflexões que muito contribuíram para o meu aprendizado.

JURKEVICZ, Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz. **Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de relações públicas:** um estudo utilizando a metodologia da problematização. 2010. 227 fls. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2010.

RESUMO

O presente estudo, de natureza preponderantemente qualitativa, utiliza a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez como opção metodológica, com a finalidade de analisar a percepção de professores sobre a sua prática avaliativa e as implicações na formação do profissional de Relações Públicas, especialmente na Universidade Estadual de Londrina. Nasce das constantes inquietações com a prática avaliativa manifestada principalmente nas reuniões de final de ano entre os pares, e pretende contribuir para o aperfeiçoamento do processo avaliativo utilizado na habilitação em estudo, num momento oportuno que é o da recente implantação de seu novo projeto pedagógico. A investigação teve início com um resgate de memória das experiências vivenciadas pela autora como professora do ensino superior e de relatos feitos pelos alunos e de professores da habilitação em estudo sobre a atual prática avaliativa utilizada. Após essa forma de observação da realidade, foi eleito o problema da investigação: *Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito das práticas avaliativas que realizam com seus alunos? Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos do curso? O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso?* Na sequência foram estabelecidos três pontos-chave para a investigação na etapa da teorização. Como primeiro ponto-chave, buscou-se evidenciar as contribuições de autores a respeito de avaliação da aprendizagem, do ensino nas universidades e nos cursos de Comunicação Social/Relações Públicas. O segundo ponto-chave constituiu-se de análise documental e apresentou a habilitação e o seu novo projeto pedagógico face às necessidades percebidas pelos docentes na realização de uma avaliação da aprendizagem adequada aos objetivos da formação profissional. Como terceiro ponto-chave analisou-se a percepção de professores da habilitação em Relações Públicas da UEL a respeito de suas práticas avaliativas. A partir dos resultados da investigação, entre os quais, a constatação de que há a predominância de uma avaliação tradicional, na habilitação em foco, utilizada na maior parte das vezes como verificação de conhecimentos, elaboram-se as hipóteses de solução para o problema, envolvendo a instituição, os professores e os alunos, com ênfase na promoção de uma reflexão acerca da formação continuada de professores de bacharelado. Entre as hipóteses propostas, algumas foram assumidas como compromisso de aplicação à realidade, visando o aprimoramento do processo de avaliação na habilitação estudada, como a divulgação dos resultados obtidos a todos os professores e alunos, em eventos da área, e estimular os colegas a organizarem um grupo de estudos sobre ensino e avaliação.

Palavras-chave: avaliação da aprendizagem; formação profissional; ensino superior, relações públicas, metodologia da problematização.

JURKEVICZ, Maristela Araújo Romagnole Jurkevicz. **Evaluation of the learning and training of the public relations professional**: a study using the problem-based methodology. 2010. 227 pages. Dissertation (Master's Degree in Education) - State University of Londrina, Londrina, 2010.

ABSTRACT

This qualitative study uses the Problem-based Methodology with Maguerez' arch as a methodological option, in order to analyse the perception of professors about assessment of learning and the implications for the training of the Public Relations professional, especially at the State University of Londrina (UEL). It arises from the constant concerns with the evaluation practice manifested mainly in the year-end meetings among peers, and intends to contribute to the improvement of evaluation methods used in the qualification under study in an appropriate time which is the recent introduction of its new educational project. The investigation began with a review of the author's memory of experiences as a teacher in higher education, of students' and teachers' reports of the qualification under study on the current evaluation practices used. After this form of observation of reality, the research problem was elected: *What is the perception of professors of the Social Communication Course - Public Relations major of UEL, regarding the assessment practices performed with their students? To what extent, such evaluation practices enable the achievement of the course objectives*? *What do these teachers need to develop the assessment of their students' learning adjusted to the proposed objectives for the course?* Next, three key points were established for the research at the theorizing stage. As the first key point, we attempted to highlight the contributions of authors about the evaluation of learning, of the teaching at university as well as in the Social Communication / Public Relations courses. The second key point consisted of document analysis and features the qualification and its new educational project in face of the needs perceived by teachers in conducting an assessment of learning appropriate to the goals of the training. As the third key point it was analyzed teachers' perception of the Public Relations qualification at UEL about their evaluation practices. Based on the results of the research, including the ascertainment that there is a predominance of a traditional assessment in focus, used most of the time as verification of knowledge, they develop the hypotheses to solve the problem, involving the institution, teachers and students, with emphasis on promoting a reflection on the continued education of teachers of the undergraduate degree. Among the hypotheses proposed, some were taken as a commitment to application to reality, aimed at improving the evaluation process of the studied qualification, as the dissemination of results to all teachers and students in the events of the area, and encourage colleagues to organize a study group on teaching and assessment.

Key words: Assessment of learning. Vocational training. Higher education. Public relations. Problem-based methodology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 -Número de incidências de conteúdos de acordo com os questionamentos elaborados a partir das diferentes fontes de informações na observação da realidade 44

Quadro 2 -Frequência dos procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL 121

Quadro 3 – Focos de dificuldades com a avaliação da aprendizagem manifestados pelos professores entrevistados 136

Quadro 4 - Procedimentos avaliativos e frequência de devolutiva pelos professores 150

SUMÁRIO

PARTE I – DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS ÀS DEFINIÇÕES ESSENCIAIS DA INVESTIGAÇÃO ..... .11

1 INTRODUÇÃO 12

1.1 OBJETIVOS. 15

1.1.1 Objetivos Gerais 15

1.1.2Objetivos Específicos 16

1.2 OPÇÃO METODOLÓGICA... 17

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO UM TODO... 20

2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA 23

2.1 MEU OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO 23

2.2 O OLHAR DOS ALUNOS 25

2.3 O OLHAR DOS PARES 31

2.4 O OLHAR DOS AUTORES... 38

2.5 FORMULAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA 43

3 A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE 46

3.1 POSSÍVEIS FATORES ASSOCIADOS AO PROBLEMA. 46

3.2 POSSÍVEIS DETERMINANTES CONTEXTUAIS ASSOCIADOS AO PROBLEMA 49

3.3 OS PONTOS- CHAVE DA INVESTIGAÇÃO 50

PARTE II – AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RELAÇÕES PÚBLICAS: EM BUSCA DE UMA SINTONIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA 52

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA A RESPEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR 53

4.1 A AVALIAÇÃO NA CONCEPÇÃO TRADICIONAL. 58

4.2 A AVALIAÇÃO NA CONCEPÇÃO EMERGENTE 68

4.3 O ENSINO NA UNIVERSIDADE E EM ESPECIAL NOS CURSOS DE COMUNICAÇÃO SOCIAL: CARACTERÍSTICAS E IMPLICAÇÕES PARA A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM 80

4.3.1 O Ensino na Universidade 80

4.3.2 O Ensino de Comunicação Social e de Relações Públicas e suas Implicações para a Avaliação da Aprendizagem 84

5 A HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UEL, SEU NOVO PROJETO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS 98

5.1 O Curso de Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas da Uel 98

5.2 O Novo Projeto Pedagógico da Habilitação em Relações Públicas 101

5.3 O Caráter Pedagógico do Sistema de Avaliação 106

6 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DA HABILITAÇÃO DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS 110

6.1 A Seleção de Sujeitos e o Processo de Investigação 110

6.2 Situando nossos Entrevistados e seu Interesse pelo Tema Avaliação 112

6.3 O Sistema de Avaliação Utilizado 120

6.4 Dificuldades com Relação à Avaliação da Aprendizagem... 136

6.5 Características do Processo de Avaliação e sua Relação com a Aprendizagem... 147

6.6 O Novo Projeto Pedagógico e sua Relação com a Avaliação... 161

6.7 Sugestões dos Professores para Aprimorar o Processo Avaliativo... 168

PARTE III – ENSAIOS DE CONCLUSÕES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO 177

7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DE SEU SIGNIFICADO 178

7.1 Discussão Final 178

7.2 Hipóteses de Solução para o Problema da Investigação 193

7.3 A Aplicação à Realidade 203

7.4 O Significado da Investigação Realizada... 207

REFERÊNCIAS 212

APÊNDICES 221

APÊNDICE 1 – Questão para coleta de informações junto aos alunos 222

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos alunos 223

APÊNDICE 3 – Questão para coleta de informações junto aos professores 224

APÊNDICE 4 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos professores 225

APÊNDICE 5 – Roteiro de entrevista para os professores 226
APÊNDICE 6 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos professores 228

PARTE I

DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS ÀS DEFINIÇÕES ESSENCIAIS DA INVESTIGAÇÃO

"O homem é o construtor da realidade e do mundo. A realidade adquire vários sentidos, de acordo com a intencionalidade dos homens que com elas se relacionam. O mundo é tudo aquilo que pode ser captado por minha consciência, e minha consciência apreende as 'coisas' através da linguagem que uso e que ordena a minha realidade. O real é um produto da dialética, do jogo existente entre a materialidade do mundo e o sistema de significação utilizado para organizá-lo."
Francisco Duarte Júnior, 1993.

1 INTRODUÇÃO

A avaliação é uma temática complexa e sua análise exige certos cuidados, já que tem implicações pedagógicas que transcendem os aspectos meramente técnicos e metodológicos. Ela deve ser compreendida em meio ao contexto social, político, ético e psicológico que a envolve e precisa ser assumida pela instituição e pelo professor em sua atuação com o aluno.

Berbel (2001, p. 8) pondera:

> Sem a clareza do significado da avaliação, professores e alunos vivenciam intuitivamente práticas avaliativas que podem estimular, promover, gerar avanço e crescimento, quanto podem desestimular, frustrar, impedir esse avanço e crescimento do sujeito que aprende.

Portanto, torna-se essencial, principalmente aos que exercem a docência, fazer da avaliação objeto de estudo permanente, a fim de lhes proporcionar novos significados, conforme relatam autores, como Hoffman (2003), Luckesi (2002) e outros.

Nessa perspectiva, a educação deve ser repensada continuamente em suas práticas pedagógicas, incluindo a avaliação. O educador precisa buscar compreendê-la como um dos componentes do processo de ensino/aprendizagem, pois ela fornece direcionamento ao progresso do aluno, a fim de que sejam realizadas ações para regular a aprendizagem e aperfeiçoar o processo de ensino.

Conforme ressalta Ristoff (1995) na avaliação, o processo e os instrumentos avaliativos são provenientes de uma concepção didático-pedagógica, com valores éticos e políticos do educador. Concordando com este pressuposto, Luckesi (2002) destaca que a prática docente, em seu conjunto, reflete a concepção de mundo e de educação do professor. Além disso, a forma de avaliar tem relação com as experiências vivenciadas pelos educadores, também, enquanto alunos.

Salientamos ainda que a prática avaliativa traz consequências para toda a vida acadêmica do aluno. Posteriormente, o futuro profissional vai revelar o seu posicionamento em relação à avaliação, quando a colocar em prática. E, com certeza, ela será condizente com o que vivenciou, já que, na maioria das vezes, são egressos de bacharelado. Assim como aconteceu em nossa carreira docente, em

que reproduzimos o mesmo modelo que aprendemos, apesar dos nossos questionamentos com relação à sua efetividade, ou mesmo quando considerávamos válidas somente algumas delas.

Percebemos que essas experiências avaliativas deixaram, indubitavelmente, marcas profundas, positivas e negativas, as quais também, marcarão outras pessoas, que passarem por este mesmo processo. Desta forma, enfatizamos a necessidade de refletir sobre as consequências do ato de avaliar.

Existem dois principais tipos de abordagens, para o exercício desta prática, conforme destaca Luckesi (2002). Uma delas é a abordagem tradicional, de caráter classificatório, que preserva valores relativos à quantidade. A outra abordagem é a diagnóstica, a qual ressalta os valores democráticos e o caráter qualitativo, tendo como consequência um ensino que prioriza a construção do conhecimento.

As práticas avaliativas tradicionais têm prevalecido em todos os níveis de ensino, impregnadas de cunho quantitativo. Estas práticas buscam evidenciar o fracasso escolar, pois comparam o desempenho dos alunos, ficando restrita à verificação da aprendizagem, como afirma Perrenoud (1999b). No ensino superior, o cenário não é diferente. Além disso, muitas vezes, as avaliações ocorrem de forma autoritária e sem critério.

As causas para a adoção dessa atitude, por parte dos professores, podem ser conscientes ou até mesmo inconscientes, conforme destaca Souza (2005). Quando conscientes, os docentes as utilizam para punir seus alunos, no momento em que o comportamento deles não condiz com o esperado. Já, de maneira inconsciente, eles reproduzem, sem saber, a ideologia dominante.

Temos a consciência de que a graduação não prepara todos os futuros profissionais para o exercício da docência, a não ser aqueles que optam pelas licenciaturas. Contudo, muito se comenta que nem mesmo as licenciaturas dão o subsídio necessário a essa formação.

Desta forma, o trabalho dos professores do ensino superior, com formação nos bacharelados e que atuarão na docência, torna-se um pouco mais difícil. Além do domínio do conteúdo, que têm por responsabilidade “transmitir”, estes profissionais necessitam buscar também um referencial teórico a respeito dos aspectos pedagógicos que envolvam a sua atuação, para que ela se torne efetiva, ou seja, para garantir a aprendizagem de seus alunos. Portanto, esta atividade torna-se um tanto complexa para os bacharéis no exercício da docência.

Com o objetivo de contribuir com o ensino superior e, em especial, com o curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas-, da UEL, no que diz respeito ao processo de avaliação da aprendizagem, é que optamos pela temática**:** Avaliação da aprendizagem e formação do profissional de Relações Públicas: um estudo utilizando a Metodologia da Problematização.

A opção pelo curso deve-se também, por afinidade, já que fazemos parte do quadro efetivo desta habilitação, como docente, no curso da UEL. Quanto à temática, ela é motivo de preocupações, dúvidas e questionamentos entre os pares pertencentes a esta habilitação, manifestados principalmente nas reuniões gerais de final de ano.

A habilitação de Relações Públicas do curso de Comunicação Social foi implantada nesta universidade em 1974, e teve o seu reconhecimento em 1979, com uma duração mínima de quatro anos. O curso é ofertado nos períodos, matutino e noturno, com regime seriado anual e um número de 20 estudantes por turma. É composto por uma grade curricular que contém disciplinas de outras áreas do conhecimento, formando os conteúdos básicos, disciplinas de teoria da comunicação e disciplinas específicas de Relações Públicas, com uma carga horária total de 2923 horas.

Atualmente, após uma ampla discussão entre os professores, os alunos e os profissionais da área, foi elaborado um novo Projeto Pedagógico (PP) do curso. Entende-se que o Projeto Pedagógico de um curso mostra, entre seus aspectos, como se compreende a avaliação, refletindo na escolha do perfil profissional que os professores deste curso irão formar. Portanto, o PP é um componente de reflexão, uma vez que possibilita a criação de novas alternativas e gera um compromisso com a construção de um ensino efetivo e cada vez mais democrático. As mudanças curriculares estão sendo implantadas, nesta graduação, a partir de 2010.

Para investigarmos as práticas avaliativas adotadas pelos professores do curso em foco, utilizamos a Metodologia da Problematização (MP), explicada e aplicada por Berbel (1995, 1996, 1999, 2004), que se vale do Esquema do Arco de Maguerez, adaptado por Bordenave e Pereira (1991), com as suas cinco etapas: observação da realidade e formulação de um problema para estudo, pontos-chave a estudar, teorização, hipóteses de solução para o problema e aplicação à realidade.

Enfatizamos que não há neutralidade nesse caminho, pois cada indivíduo que utiliza essa metodologia traz consigo sua concepção de mundo e seus conceitos

pré-estabelecidos, visando a um exercício intelectual, social e político. O próprio processo contém em si estímulos para um tipo peculiar de postura educacional e científica.

A M P utiliza conceitos e fundamentos de pedagogias, que se situam no âmbito de uma visão libertadora, problematizadora e crítica. Neste sentido, Berbel (2004) afirma que esta metodologia permite ao pesquisador elaborar o problema de pesquisa, com base em uma observação atenta da realidade, mas precisamente do recorte que fez; portanto, o problema não será neutro e nem mesmo abstrato, mas estará associado diretamente ao que ocorre na realidade, a partir das experiências vivenciadas pelo próprio investigador, o que dá o sentido de 'concretude'.

A característica principal desta metodologia é o seu potencial de transformação, em algum grau, do meio social, possibilitando ao investigador ir além dos questionamentos e reflexões, por meio da práxis. Vasconcellos explica que a mudança da realidade acontece em decorrência da metodologia conter a práxis, ou seja, "a ação aprofundada ou teorizada para enfrentar os desafios da prática, sendo não apenas uma ação, mas uma ação transformadora que une teoria e prática" (1999, p. 36). A práxis possui caráter consciente e intencional, por meio de uma relação entre o pensar e o agir, a teoria e a prática, sendo que a evolução da teoria está alicerçada em sua prática.

Por essas características e seu uso em outras investigações, consideramos promissor o uso da Metodologia da Problematização, com o Arco de Maguerez, como caminho de nossa investigação.

1.1 OBJETIVOS

Pensamos, até o momento, em alcançar os seguintes objetivos:

1.1.1 Objetivos Gerais

- Analisar a percepção de professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual

de Londrina, em relação às práticas avaliativas utilizadas e sua adequação à proposta de formação profissional;

- Contribuir para novas reflexões acerca de avaliação da aprendizagem que possam repercutir na formação de profissionais de Relações Públicas.

1.1.2 Objetivos Específicos

- Problematizar a questão da avaliação da aprendizagem, junto aos professores e alunos do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL;
- Delinear um panorama teórico a respeito de avaliação da aprendizagem, com base na literatura pertinente;
- Destacar contribuições pedagógicas, relacionadas à avaliação da aprendizagem, que possam influenciar positivamente os professores da graduação em Relações Públicas da UEL.

Com estes objetivos, esperamos, por meio da M P, conhecer, analisar, compreender e, sobretudo, refletir sobre as percepções dos professores em relação às práticas avaliativas utilizadas no curso de graduação em Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL. E, a partir da disseminação de seus resultados, pretendemos estimular e desafiar os docentes, instigando os mesmos a experimentarem novos processos e instrumentos avaliativos, que permitam uma ação pedagógica mais efetiva e condizente com a proposta de formação profissional no curso.

Ao optarmos por esta metodologia, para analisar e refletir sobre as práticas avaliativas, pretendemos contribuir com o processo de construção de novos conhecimentos, em um momento oportuno desta graduação, que passa por um período de transição para um novo Projeto Pedagógico, em sua fase inicial de implantação.

Pensamos, também, que a investigação constitui uma significativa

contribuição para a nossa formação profissional, como docente, proporcionando novos conhecimentos, quanto ao conteúdo e quanto às habilidades investigativas, que passam a repercutir em nossa atuação no curso.

1.2 OPÇÃO METODOLÓGICA

No presente estudo, optamos por utilizar a Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, com suas cinco etapas, por se tratar de um caminho inovador e apropriado à pesquisa.

O caminho proporcionado pela M P é fundamental ao exercício da cidadania, uma vez que potencializa um compromisso com a práxis. Possibilita, então, preparar o cidadão para enfrentar os desafios cada vez mais complexos da vida em sociedade. Trata-se de uma via da pesquisa, cuja essência é a dialogicidade, a desalienação e a curiosidade como prática libertadora, possibilitando a transformação da realidade e não somente a adaptação à realidade.

Para tanto, esta metodologia possibilita o conhecimento crítico da realidade, para que, por meio dela, o investigador se empenhe numa ação transformadora, onde cada um se torna um cidadão ativo. A mudança ocorre por meio da transformação social, que permite aos participantes uma atuação mais consciente, mais política, comprometida e criativa.

Conforme destaca Berbel (2004, p. 12):

> Através da investigação com a Metodologia da Problematização, portanto, o sujeito tem a oportunidade de atuar em seu meio de forma consciente, informada e intencionalmente transformadora, pela construção de conhecimentos teórico-práticos cada vez mais atualizados e potencializadores de melhores níveis de qualidade de vida em sociedade, especificamente na educação e na docência.

A seguir, apresentamos as cinco etapas propostas pelo Arco de Maguerez, apoiando-nos no livro “Estratégias de Ensino-Aprendizagem” (BORDENAVE e PEREIRA, 1991) e nos escritos de Berbel (1995, 1996, 1999 e 2004), e relatando sinteticamente o que realizamos passo a passo.

1ª. Etapa – Observação da realidade e definição do problema: Para o

início da pesquisa e do entendimento do objeto de estudo, os participantes do processo se apropriam de informações, ao observar a realidade. Cada um com o seu ponto de vista e com a sua subjetividade. A partir daí, identificam as características e, após estudos, selecionam uma determinada situação que será problematizada e estudada, com a finalidade de poder interferir, com vistas à transformação dessa parcela da realidade.

Trata-se da nossa percepção sobre a realidade, ou de um recorte que fazemos sobre ela. Nessa etapa, ocorre a identificação de problemas e a seleção de um deles para o estudo. Procurando compreender essa parcela da realidade, faremos uma aproximação, em relação a alguns de seus ângulos, por meio de leituras, observações, e de outros instrumentos de coleta de informações.

A partir do levantamento destas informações, que será descrito com mais detalhes posteriormente, para efeitos deste estudo, formulamos um problema de pesquisa considerado relevante para ser investigado, nos seguintes termos: *Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito das práticas avaliativas que realizam com seus alunos? Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos do curso? O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso?*

2ª. Etapa – Pontos-Chave: Após a identificação do problema, devemos explorá-lo, para compreendê-lo melhor. Para essa reflexão, fazemos duas perguntas: Que possíveis **fatores** o influenciam? Em seguida, perguntamos: Que possíveis **determinantes** maiores podem estar associados ao problema selecionado? Tais determinantes referem-se aos aspectos mais gerais do contexto sóciocultural relacionado ao foco da investigação. Estes possíveis fatores e determinantes funcionam como hipóteses explicativas iniciais do problema, que é complexo e multiderminado.

Essa reflexão possibilita a identificação dos pontos-chave do estudo, que podem ser expressos por meio de tópicos a serem pesquisados, afirmações sobre aspectos do problema, questões a serem respondidas ou ainda outras formas sugeridas pelo investigador. Portanto, os pontos-chave são os aspectos essenciais do problema a serem estudados, para o qual buscamos solução. As respostas a estas questões dão origem a uma série de elementos que precisam ser

investigados. Os pontos-chave (cuja definição pode ser verificada no item 3.3) servem de orientação para a continuidade da investigação, que acontece na etapa seguinte – a teorização.

3ª. Etapa – Teorização: Na etapa da Teorização, são construídas respostas mais elaboradas para o problema, a partir das informações coletadas, analisadas e discutidas. Procura-se dar um sentido ao estudo, tendo em vista o problema e a transformação da realidade, em algum grau.

É um processo de construção do conhecimento, em que se buscam as informações sobre o assunto por meio de entrevistas, pesquisas de campo, na história do objeto de estudo, na legislação pertinente, entre outras fontes de informação. Cada um dos pontos-chave deve ser aprofundado, por meio da investigação propriamente dita.

Nessa etapa, o pesquisador deve se ocupar da preparação para a coleta de informações, com a seleção das fontes de consulta e elaboração dos instrumentos de pesquisa; seguida do tratamento que se dará a essas informações e sua análise. Para finalizar, deverá elaborar as conclusões sobre o problema investigado.

4ª. Etapa – Hipóteses de Solução: O investigador envolvido no processo apresenta alternativas de solução. Trata-se de uma etapa na qual, são essenciais, a criatividade e originalidade.

De acordo com Berbel (2004), a partir do problema e das informações do contexto onde ele foi identificado, seus possíveis fatores e determinantes contextuais, assim como todo o corpo de informações teóricas e empíricas obtidas durante a teorização - para questionar, relacionar, analisar, entre outros aspectos -, são elaboradas as propostas de superação do problema selecionado para estudo, e estas constituem as hipóteses de solução.

5ª. Etapa- Aplicação à Realidade: O pesquisador passa a intervir na realidade, utilizando uma ou mais das alternativas propostas para a solução do problema. A ação concreta do pesquisador se dá, segundo Berbel (2004), “[...] enquanto cidadão, que se prepara para uma atuação social (profissional, política, etc.) cada vez mais informada e consciente.” (BERBEL, 2004, p. 5).

A ação transformadora da realidade, em algum grau, pode ser efetivada de diferentes formas, e condicionada por vários fatores, afirma Berbel (2004), tais como o nível de conhecimento adquirido, o momento oportuno, o grau de comprometimento, entre outros. Mas, o essencial é que, de alguma forma, aconteça

um retorno aos sujeitos que participaram com informações para o estudo ou até mesmo para outros setores da comunidade.

Ressaltamos que a abordagem metodológica da pesquisa se utiliza de aspectos preponderantemente qualitativos, para aprofundar o conhecimento sobre o tema e contextualizar os dados, buscando compreender a realidade. Para Richardson (1999), a pesquisa qualitativa pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos sujeitos colaboradores, em lugar da produção de medidas quantitativas de características comportamentais.

Conforme indicação de Lüdke e André (1986, p.11-13), pretendemos colocar em prática algumas características da pesquisa qualitativa, entre elas: extrair os dados do seu ambiente natural e posicionar o pesquisador como principal recurso de pesquisa; dar ênfase especial ao processo; descrever os dados obtidos por meio de palavras ou imagens; mostrar preocupação com o contexto, onde está localizado o objeto de estudo; fazer a análise do processo e buscar o significado do fenômeno estudado.

Descrevemos, a seguir, a organização deste relato de investigação, no que consta em cada uma de suas partes.

1.3 ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COMO UM TODO

A estrutura do presente estudo foi dividida em três partes distintas e sequenciais, para que o leitor melhor compreenda o processo de reflexão percorrido.

Denominamos a Parte I do trabalho como – DAS INQUIETAÇÕES INICIAIS ÀS DEFINIÇÕES ESSENCIAIS DA INVESTIGAÇÃO, correspondendo aos itens iniciais da investigação; a introdução, os objetivos gerais e específicos, a opção metodológica, a primeira etapa da Metodologia da Problematização (MP), - a observação da realidade e definição do problema e a segunda etapa da MP - a definição dos pontos-chave.

A seguir, descrevemos a Parte II, como – A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RELAÇÕES PÚBLICAS: EM BUSCA DE UMA SINTONIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA. Nessa parte, apresentamos a terceira etapa da

MP - a teorização. Cada ponto-chave foi aprofundado por meio da reunião de diversas fontes de informação, na busca da elucidação e melhor compreensão do problema. Selecionamos, como fontes de pesquisa, a literatura, a consulta aos pares e o projeto pedagógico do curso, para desenvolver os seguintes eixos temáticos:

a. As contribuições da literatura a respeito de avaliação da aprendizagem no ensino superior, tendo por referência os seguintes autores: Juan Manuel Álvarez Mendéz, Charles Hadji, Philippe Perrenoud, entre outros estrangeiros. Como autores nacionais mencionamos Amélia Domingues de Castro e Ana Maria Pessoa Carvalho, Cipriano Carlos Luckesi, José Carlos Libâneo, Menga Lüdke e Zélia Mediano, José Eustáquio Romão entre outros. No que se refere ao Ensino Superior e ao ensino de Comunicação Social, consultamos: Maria Susana Soares, Sílvia Ângela Teixeira Penteado, Arabela Campos Oliven, José Marques de Melo, Margarida Maria Krohling Kunsch, Cláudia Peixoto Moura, entre outros.

b. A Habilitação em Relações Públicas do Curso de Comunicação social da UEL, seu novo projeto pedagógico e a proposta de avaliação da aprendizagem de seus alunos. Para o desenvolvimento deste tópico, analisamos os seguintes documentos: o Catálogo dos cursos de graduação da UEL 2007, a resolução CEPE nº. 0146/07 que regulamenta os procedimentos acadêmicos e administrativos para os cursos de graduação da UEL, a resolução CEPE nº 258/2009 que reformula o projeto pedagógico do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL e o projeto pedagógico do Curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL.

c. A percepção de professores da habilitação de Relações Públicas da UEL a respeito de suas práticas avaliativas: Para a análise desta temática utilizamos os seguintes autores: Neusi Aparecida Navas Berbel, Maria Eugênia Castanho, Isabel Cristina Neves, Cláudia Chueire de Oliveira, Joana Paulin Romanowski e Lílian Anna Wachowicz, Jussara Hoffmann, Celso dos Santos Vasconcellos, Benigna Maria de Freitas Villas Boas, entre outros.

A Parte III foi denominada de – ENSAIOS DE CONCLUSÕES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO. Nesta parte, apresentamos a quarta etapa do MP chamada de - hipóteses de solução, que está relacionada com as alternativas para solucionar o problema em foco. Também, incluímos um capítulo dedicado à quinta etapa da MP – a aplicação à realidade. Nesse tópico, selecionamos algumas das hipóteses elaboradas para serem colocadas em prática. Desta forma, sugerimos algumas

ações, com a intenção de efetivá-las, permitindo a intervenção na realidade em algum grau, gerando o nosso comprometimento na solução do problema de pesquisa investigado. Entendemos a transformação da realidade como um processo longo, que demanda certo tempo, não se esgotando somente com a duração e o desenvolvimento desta investigação. Ao final do trabalho, acrescentamos o significado desta pesquisa para a nossa vida pessoal e profissional.

2 OBSERVAÇÃO DA REALIDADE E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Para o desenvolvimento da primeira etapa do Arco de Maguerez - a observação da realidade e definição do problema – descrevemos a análise realizada, a partir de cada uma das fontes de informação consultadas para a problematização do foco eleito: a avaliação da aprendizagem no ensino superior. Destacamos os seguintes entrecruzamentos de olhares: o olhar da pesquisadora sobre a avaliação, o olhar dos alunos - do 4º ano do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas - da Universidade Estadual de Londrina, o olhar dos pares – a consulta aos professores da área - e o olhar dos estudiosos – com a contribuição de alguns autores que discorrem sobre o assunto.

2.1 MEU OLHAR SOBRE A AVALIAÇÃO

Como uma das fontes de informações para aproximação da temática eleita para esta investigação, apresento aqui um breve resgate de memória de minhas experiências com a avaliação, uma vez que faço parte do quadro docente da graduação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina.

Ao recordar a minha vivência como aluna na escola básica, diante das experiências avaliativas, deparei-me com sentimentos ambivalentes, ora dolorosos e constrangedores, ora de glória e sucesso. Quando eu era exposta a resultados negativos, me sentia acuada e excluída, mas, no momento em que eu tirava notas altas, me sentia entre as melhores. Estes sentimentos alternados de êxito e fracasso acompanharam a minha vida acadêmica e trouxeram insegurança e temor, quanto aos procedimentos avaliativos e sua real intencionalidade. Afinal, tais procedimentos eram utilizados para promover ou gerar a baixa autoestima do aluno?

Quando aluna de graduação, questionava-me quanto à validade dos procedimentos avaliativos utilizados em sala de aula. Eu refletia sobre a eficácia dos instrumentos, e indagava até que ponto realmente mediam - mas não avaliavam - o conhecimento e a evolução da aprendizagem. Cada recurso, no meu ponto de vista, tinha falhas na mensuração dos resultados. Não gostava dos trabalhos em grupo,

pois acreditava que eles não dimensionavam a participação individual, já as provas escritas mediam conhecimentos pontuais e não eram objetivas. Pensava que, se assim fossem, poderiam diminuir o grau de subjetividade em sua correção. A apresentação de seminários privilegiava apenas, as habilidades orais.

Após a minha formação na graduação, voltei à universidade na condição de docente, e, para minha surpresa, reproduzi os modelos de ensino e avaliação praticados pelos professores na faculdade. A minha preocupação estava focada em comparar os desempenhos e classificar os melhores e piores alunos. A nota me dava um sentimento de 'poder'. O grau de dificuldade da prova era construído conforme meu sentimento com relação às turmas. As provas mais difíceis e os trabalhos exaustivamente complexos eram exigências para a turma considerada mais difícil e problemática. Mas, também, fazia parte de minhas preocupações, a análise acerca da deficiência e adequação dos instrumentos utilizados na avaliação.

Ao final de cada ano, a área de Relações Públicas promovia reuniões com o propósito de avaliar o desenvolvimento do ensino e traçar o planejamento para o ano seguinte. Nessas oportunidades, discutíamos com os colegas de trabalho as nossas dificuldades e dúvidas com relação à avaliação. Entre nossas preocupações, estava a adequação dos instrumentos de avaliação aos objetivos propostos no plano da disciplina e no curso. Questionávamos se eles mediam de fato os conhecimentos, que os professores queriam verificar e até que ponto ocorria a sua efetivação. Naqueles momentos, ficavam evidenciadas as posturas avaliativas dos professores e, também, a concepção que cada um tinha do que era avaliar a aprendizagem. A preocupação maior estava voltada para avaliar a aquisição de conhecimentos, em momentos pré-definidos, e o produto final de cada disciplina, que se apresentava com suas especificidades, tais como: os trabalhos, as pesquisas, a realização de eventos, entre outros.

As constantes discussões entre os professores e as minhas dúvidas, com relação à efetividade daquela tipologia de avaliação, foram os elementos impulsionadores que me levaram a refletir sobre a temática de avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e desta forma, decidir investigá-la.

Em síntese, a partir deste rápido resgate de memória, podemos destacar algumas inquietações que nos vêm acompanhando:

- Com que intencionalidade são utilizados os procedimentos avaliativos pelos professores em geral?

- Será que os professores têm clareza de que as atividades avaliativas têm um componente mobilizador no emocional dos seus alunos?

- Em que medida os procedimentos avaliativos atingem os resultados que os professores esperam, quando os utilizam?

- Como são aprendidas as práticas avaliativas dos professores dos cursos de bacharelado?

- Será que as avaliações realizadas no curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas são adequadas para aferir os objetivos do curso e das disciplinas?

Para ampliar esta reflexão, consultamos os alunos do curso em foco, para saber como eles percebem alguns dos aspectos relacionados à avaliação da aprendizagem praticada pelos professores.

2.2 O OLHAR DOS ALUNOS

Outra fonte de informações selecionada para esta primeira fase da MP, a observação da realidade, foram os alunos da 4ª série do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas - da UEL, pois já vivenciaram os processos avaliativos utilizados pelos professores desta graduação. Buscamos, com isto, conhecer um dos ângulos desta realidade, para melhor dimensionar, identificar e selecionar o problema de estudo.

Na coleta destas informações, elaboramos um instrumento com uma única questão para os alunos responderem (Apêndice 1). Foi solicitado a eles para que mencionassem, por escrito, pelo menos dois exemplos de aspectos negativos que ocorreram na avaliação da aprendizagem praticada pelos seus professores.

Responderam ao questionário 25 alunos, sendo 15 do período noturno e 10 do período matutino. Dos alunos investigados, 12 se propuseram a continuar colaborando nas próximas etapas da pesquisa, fornecendo detalhamento das informações. Acompanhava a questão, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2) para ser assinado, autorizando a disseminação dos dados, sem a identificação do colaborador.

Entre as respostas obtidas, salientamos dois processos avaliativos que sobressaíram: a aplicação de provas (8) e a utilização de seminários (7), considerados como negativos pelos alunos e cujas manifestações, analisamos a seguir. Para indicar as respostas, utilizamos a letra O de Observação, referente à 1ª etapa da investigação, seguida da letra A, referente aos Alunos seguidos de um número que lhes corresponde.

Quanto à realização de **provas**, as respostas obtidas mostram que elas são consideradas ineficientes, quando exigem a memorização dos conteúdos e em decorrência do alto grau de subjetividade em sua análise, pelo professor. Outros aspectos estão relacionados à forma com que este instrumento é utilizado, ou seja, quando é levado para casa ou quando não é oferecido o *feedback*, como pudemos observar nas opiniões expressadas pelos alunos.

As provas não avaliam de forma coerente e nem abordam de forma objetiva as questões, relatou OA1, que ainda enfatizou: “A margem dos conceitos fica prejudicada, pois são lidas diversas obras e todo o conhecimento estudado se resume em questões que não abordam o tema com qualidade”. Outro aluno (OA11) mencionou que o problema é quando há a obrigação de dar respostas objetivas.

Quando é exigido somente memorização, a prova é considerada “retrógrada e sem funcionalidade, pois, além de causar estresse desnecessário, não permite uma avaliação correta a respeito do aprendizado do aluno”, como expressou OA3. “As provas deveriam estimular o senso crítico dos alunos e não requerer somente que se decore o conteúdo”, afirmou OA4. Mais dois alunos emitiram este mesmo parecer, ou seja, de que a prova que avalia somente a memorização dos conteúdos não é apropriada à avaliação da aprendizagem (OA5 e OA6).

Outros aspectos relacionados à aplicação de provas foram: quando são respondidas em casa, pois não propiciam a reflexão crítica dos alunos, e dependem da honestidade e do bom senso de cada um em desenvolver somente aquilo que conhecem (OA7), e a falta do *feedback*, ou seja, quando não são anotados os erros

e acertos e não fica claro o critério utilizado. Isto também é apontado como falho nos trabalhos escritos, exigidos exclusivamente por um dos professores, como mencionou OA23.

Em relação aos **seminários**, destacamos que a crítica dos alunos é quanto ao uso excessivo dessa técnica de ensino, quando ele ocupa o espaço do professor, ou ainda quando não são dadas as instruções específicas para sua utilização adequada.

Verificamos cinco apontamentos relacionados ao uso excessivo desta técnica de ensino utilizada como meio de avaliação. Os alunos mencionaram: utilização exagerada de seminários (OA8); seu uso excessivo faz com que os alunos dispersem e percam a concentração e o interesse (OA11); somente a utilização deste recurso avaliativo (OA6); o uso excessivo, quando "o professor se limita apenas à primeira aula explicativa e à última aula de avaliação" (OA9); um único seminário como forma de avaliação na disciplina (OA10); o aluno OA4 apontou a necessidade de diminuir o número de seminários e incluir mais aulas expositivas. Encontramos também uma resposta mencionando a falta de orientação: "Somos obrigados a desenvolver seminários sem um prévio conhecimento, o que deixa o aluno desorientado e sem bases, muitas vezes, percorrendo por caminhos desconexos com a realidade e o objetivo proposto" (OA3).

Em contrapartida, temos dois relatos que indicam os seminários como uma forma positiva de avaliação. Um aluno (OA2) considerou que: "por ser um curso de Comunicação, as avaliações deveriam focar nestes dois aspectos, seminários e trabalhos escritos, pois desta forma o conhecimento e a habilidade de comunicação seriam melhor avaliados". Contudo, o mesmo aluno ponderou que esta técnica de ensino/aprendizagem não poderia ser utilizada em matérias como Estatística e Economia. Já o aluno (OA1) argumentou que avaliar por projetos, participações em sala e seminários seria mais coerente, por permitirem respostas mais fiéis ao aprendizado.

Outra forma de avaliação considerada negativa por cinco alunos foi a **participação em discussões**. A obrigatoriedade da participação foi considerada prejudicial por quatro deles. A obrigatoriedade de participação 'útil' nas aulas de discussão foi mencionada por OA12. O aluno OA15 explicou que se sente pressionado a se posicionar, sob pena de perder nota, caso não se expresse verbalmente. A nota de participação também foi criticada pelo discente OA13, pois

ele argumente que tem pessoas que não gostam muito de falar e expressar suas opiniões. Outra colocação feita pelo mesmo aluno foi a de que “alguns professores não sabem avaliar a participação dos alunos em aula e levam para o lado pessoal, desprezando sua capacidade e suas opiniões”. Quanto à obrigatoriedade de participar com perguntas nos seminários realizados por outros colegas, muitas vezes, os alunos participam por participar, isto porque não são todos os temas que despertam o interesse, afirmou o aluno OA25.

Percebemos que o maior destaque, neste aspecto levantado, é com relação à obrigatoriedade da participação. Pelas respostas dos alunos, já podemos afirmar que o anúncio do que se quer na avaliação é muito importante e a forma de transmiti-lo poderá contribuir para uma melhor aceitação da atividade por parte destes discentes.

Com relação à **avaliação praticada por professores de outros departamentos**, que ministram aulas no curso de Comunicação, foram também apontados alguns problemas. Observamos que um dos aspectos dificultadores referidos nos relatos se deve ao desconhecimento da atividade e profissão de Relações Públicas. Destacamos as seguintes considerações: o aluno OA1 salientou que alguns professores de outros departamentos não têm conhecimento específico da área, para realizar avaliações sobre os temas de comunicação; já o aluno (OA20) ponderou que algumas disciplinas de outros departamentos não são abordadas de modo associado à comunicação, causando desmotivação. Ainda, uma observação foi apresentada pelo aluno OA23, sobre o modo como é trabalhado o conteúdo ministrado pelos professores desses departamentos, ele menciona que é totalmente diferente do que os alunos estão acostumados, na área de Relações Públicas. Outro fator, questionado pelo aluno OA25, foi o de que a avaliação, em algumas disciplinas de outros departamentos, são rígidas demais.

Notamos, neste item, que falta uma ambientação, em relação à área, pelos professores de outros departamentos que ministram disciplinas no curso.

Outro aspecto importante que se destaca nas respostas faz referência à **relação entre teoria e prática dos conteúdos ministrados**. Embora os alunos não tenham explicitado uma relação direta com a avaliação da aprendizagem, percebemos que foi considerado um elemento relevante no aprendizado. Este tópico recebeu cinco indicações por parte dos alunos, enfatizando que alguns professores têm dificuldade em estabelecer a relação entre a teoria tratada em sala de aula e a

prática profissional**.**

Ao evidenciar este aspecto, o aluno OA7 mencionou que: “Os professores não conseguem mostrar de forma clara o dia a dia de um profissional de Relações Públicas”. Reforçando esta ideia, o aluno OAO9 relatou que “poucos professores conseguem mostrar de forma clara a prática da profissão, sendo que a maioria foca apenas em teorias”; já o aluno OA19 destacou o fato de certos professores terem “dificuldades em visualizar e expor aos discentes a aplicabilidade dos aspectos teóricos passados em aula”. Ainda neste quesito, o aluno OA20 comentou sobre a falta de criatividade, por parte de alguns professores, que ficam somente na teoria e não aproximam o aluno da realidade do mercado. Somente uma resposta ressaltou a dificuldade do aluno fazer a relação entre a teoria e prática. Neste sentido, o aluno OA16 destacou a “falta de clareza que os alunos apresentam sobre a profissão de Relações Públicas, detectadas somente no último ano”.

Alguns **procedimentos avaliativos** foram apresentados como negativos pelos pesquisados, recebendo cada um deles uma única indicação. O aluno OA17 mencionou a falta de avaliações constantes, para checar o grau de aprendizagem dos assuntos tratados, o que impede mudanças no decorrer do ano, para atender às especificidades de cada turma; o aluno OA7 questionou sobre a utilização de somente um procedimento avaliativo, o qual ele considera prejudicial, como por exemplo, o uso exclusivo de seminário, ou somente trabalho escrito, ou apenas a aplicação de prova.

Quanto aos trabalhos escritos, um aluno (OA3) ponderou de que os mesmos “deveriam possibilitar uma avaliação individual e proporcional ao desenvolvimento de cada discente”; a resposta de OA21 indicou a ”avaliação em desacordo com o conteúdo” como um aspecto negativo. Quanto aos procedimentos de avaliação, o aluno OA18 mencionou que devem ser condizentes com a metodologia e com o próprio conteúdo da disciplina e exemplificou: “Disciplinas que adotam leituras obrigatórias de livros ou debates, metodologia que favorece a interação e participação e, como avaliação, inclui a aplicação de provas englobando muitos títulos ao mesmo tempo”. No seu ponto de vista, são instrumentos contraditórios. O aluno OA10 destacou, como mais um ponto negativo, a realização de resenhas e aulas discursivas, pois acredita que, além de não despertarem o interesse dos alunos, o procedimento não gera uma avaliação correta do aprendizado.

Já o aluno OA16 salientou que não é correta a avaliação que considera a

normalização de trabalhos, “pois não há aulas de normalização durante o curso e, quando os erros são apontados, não são revistos e corrigidos”. Como último ponto, o aluno OA12 argumentou que não acha produtivo o discente, no papel de ‘observador’, que observa e avalia os trabalhos apresentados por outros colegas.

Cada um dos pontos levantados reflete particularidades de algumas disciplinas; contudo, merecem uma atenção especial, pois algumas delas podem dar direcionamentos essenciais, quanto a uma maior eficácia dos procedimentos avaliativos. Entre as repostas, ao salientar o que está inadequado ou o que está faltando, os alunos apontam aspectos que consideram relevantes para o bom funcionamento dos instrumentos avaliativos. Neste sentido, parece-nos que sugerem a constância da avaliação, a variação de instrumentos avaliativos, os cuidados na correção de trabalhos individuais, a verificação do conteúdo e da metodologia, para a seleção mais adequada dos procedimentos avaliativos.

Alguns comentários abordaram problemas relacionados com as **metodologias utilizadas pelos professores** e não com os instrumentos avaliativos propriamente ditos, mostrando que a metodologia utilizada pode interferir no processo de ensino/aprendizagem e, consequentemente, na forma de avaliação.

O aluno OA7 indicou que “faltam métodos mais rigorosos e definidos de modo que façam com que o aluno realmente estude diariamente ou, pelo menos, semanalmente”. Outro aluno (OA22) destacou que a metodologia de ensino utilizada é arcaica, e necessita de algo que estimule mais os alunos. Já o aluno OA19 sugeriu que alguns professores deveriam utilizar mais recursos auxiliares, para evitar aulas monótonas e cansativas; o discente (OA21) mencionou a falta de clareza na exposição dos conteúdos feitos por alguns professores, que exigem depois segundo o seu conhecimento e não conforme o que foi exposto em aula.

Apesar de não solicitarmos sugestões, alguns alunos apresentaram suas contribuições, entre elas: O aluno OA4 apontou falhas no curso, pois, logo no primeiro ano, deveriam ser exigidas mais leituras, com relação à definição de Relações Públicas, para esclarecer o que é a profissão; e OA9 argumentou sobre o fato de uma das disciplinas ministradas utilizar bibliografias ultrapassadas. Quanto ao perfil do professor, o aluno OA22 criticou a postura de um professor por “excesso de autoridade sem argumentos plausíveis para justificar este comportamento”.

Em síntese, reconhecemos que os alunos nos trazem considerações relevantes a respeito dos aspectos problemáticos do processo de avaliação da

aprendizagem no curso, ao destacarem a utilização inadequada dos instrumentos avaliativos, tais como o uso de provas que exploram a decoração de conteúdos e os seminários, quando utilizados excessivamente, em substituição ao professor. Mencionaram ainda a obrigatoriedade de participação em discussões, salientando que o professor tem certa dificuldade na avaliação desta atividade. Diante das contribuições dos alunos, ficam para nós as seguintes indagações:

- Como desenvolver instrumentos avaliativos coerentes com a proposta de ensino e eficientes para garantir a aprendizagem?
- Qual a relação entre a concepção de avaliação dos professores de Relações Públicas e a avaliação da aprendizagem que praticam com seus alunos?
- Como o professor pode avaliar seus discentes, valendo-se de atividades que solicitam respostas de caráter mais subjetivo? E mais: como atribuir nota nesses casos?
- Qual a validade/eficiência de alguns instrumentos avaliativos, tais como: provas que exigem a memorização e seminários excessivos?

Buscamos também ouvir nossos colegas do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas - para tornar nossa problematização ainda mais adequada à realidade vivenciada pelos professores e alunos.

2.3 O OLHAR DOS PARES

Nossa intenção junto aos professores da área de Relações Públicas foi conhecer as suas impressões sobre a avaliação da aprendizagem praticada no curso, bem como as principais dificuldades encontradas nesse processo. Para tanto, entrevistamos sete professores do curso, de um total de 11 docentes. Dois deles não foram entrevistados, pois se encontravam em licença para capacitação e outro tinha ingressado recentemente no Departamento.

Para a coleta de informações, fizemos a seguinte pergunta (Apêndice 3) aos entrevistados: **“Quais as dificuldades que você tem encontrado na avaliação da aprendizagem de seus alunos?”** Optamos por centrar o estudo nas dificuldades dos professores, por acreditarmos que, com essas respostas, eles poderiam contribuir para a problematização do tema, na tentativa de detectar um problema relevante a ser investigado. Antes de iniciarmos a coleta das informações, apresentamos um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 4), para o uso dos relatos e cada um dos entrevistados assinou o documento, manifestando a sua concordância.

Durante a entrevista, fizemos a pergunta e deixamos os nossos colaboradores falarem livremente, sendo que alguns dos professores mencionaram espontaneamente outros aspectos que consideraram relevantes. As respostas foram gravadas e posteriormente transcritas. A seguir, na análise, utilizamos alguns trechos resgatados de suas falas, buscando apresentar a essência de cada uma das entrevistas. Para o tratamento e análise das respostas, utilizamos a letra O de Observação, referente à 1ª. etapa do estudo, seguida da letra P, referente aos Professores, e de um número que lhes corresponde.

Destacamos entre as principais dificuldades encontradas na avaliação da aprendizagem, a utilização de trabalhos em equipe, apontada por três professores, os quais ressaltaram a falta de um mecanismo próprio para acompanhar o aluno individualmente, argumentaram também que não sabem se os relatórios retratam fielmente as tarefas realizadas pelos membros do grupo.

Entre os relatos apresentados, OP5 mencionou que a sua dificuldade reside em avaliar os **grupos de pesquisa** que organiza em sua disciplina. Acredita que é uma tarefa difícil, pois “é humanamente impossível, o professor acompanhar cada grupo no local onde está sendo desenvolvida a pesquisa”. Ao avaliar, OP5 leva em consideração a visão do aluno dentro do grupo, que pode não ser a mais correta e fidedigna. Acaba dando uma nota geral pelo grupo e individual pelo acompanhamento que faz dos alunos, mas gostaria de ter uma avaliação mais justa. Outro professor - OP6 - destaca a sua dificuldade em avaliar equipes, “pois, por mais que você tente acompanhar os grupos e dar orientações, tem sempre um desempenho individual que a gente não consegue medir”. O professor OP7 aponta também problemas que encontra nos trabalhos em equipe, ele salienta que os obstáculos estão, por exemplo, no fato de nem sempre saber quem participou da

elaboração da pesquisa, mesmo solicitando relatório de participação, e se as fontes utilizadas são fidedignas. Portanto, segundo OP7, as dificuldades ficam mesmo por conta da seriedade e comprometimento dos alunos, em relatar as atividades realmente realizadas, pelos integrantes do grupo.

Outros pontos relevantes, nos relatos de três professores, estão relacionados a **aspectos mais gerais da avaliação**. Uma das preocupações é a de ampliar a questão da avaliação da aprendizagem, como uma política a ser estabelecida pela área e não como uma ação isolada do professor. Ou seja, o estabelecimento, por parte do curso, de norteadores que direcionem toda a avaliação, incluindo as praticadas em cada atividade acadêmica ou previstas no plano de curso. Percebemos esta inquietação no relato de OP3, ao afirmar sobre a falta de um método avaliativo que possa ser utilizado pela área. Segundo OP3, existem posturas diferenciadas pelos professores e o aluno não consegue distingui-las. A maior dificuldade apontada por OP3 é a **falta de critérios dos professores** para realizar as avaliações e de tornar claro estes parâmetros, aos alunos. O professor justifica: “na medida que não tem critérios de avaliação, parâmetros, fica mais fácil, ele (o aluno) transferir o seu fracasso ao professor e criar boatos”.

Também, foi mencionado por OP3 **a falta de feedback por parte de alguns professores.** Contou-nos o professor que os alunos reclamam: “a gente recebe uma nota, uma prova e tem uma nota, mas a gente não sabe o que acertou ou errou”.

Uma das dificuldades está relacionada à própria **concepção de avaliação de aprendizagem e ao desconhecimento de procedimentos avaliativos** que assegurem a aferição de conhecimentos dos alunos. Neste sentido, OP4 afirma “talvez os trabalhos pudessem ser diferentes, se a gente ponderasse sobre o que é realmente a avaliação da aprendizagem”. Admite ainda que, ao avaliar, não pensa no processo de ensino/aprendizagem e sim no conteúdo de sua disciplina. Também, comenta não saber se o aluno compreende as inter-relações que busca fazer entre as diversas disciplinas da matriz curricular.

O professor OP2 menciona que aplica provas, mas pondera em falar a pouca simpatia por utilizar este instrumento, pois não sabe se este é o melhor meio para aferir os conhecimentos.

Algumas questões relacionadas à **concepção de avaliação de aprendizagem** mostraram a opinião de alguns professores, os quais acreditam que ela está mais restrita à verificação de conhecimentos adquiridos. Já, o professor

OP4 expressou a sua incompreensão sobre o real significado do que é a avaliação da aprendizagem. Ainda outro professor, OP2, manifestou a sua dificuldade em conseguir o engajamento do aluno, e o professor OP1, não sabe como avaliar o senso crítico do aluno. De acordo com essas manifestações, observamos um descompasso entre o estabelecimento de objetivos de cada plano de curso e o planejamento de instrumentos avaliativos, que permitam medir o alcance dos objetivos traçados.

Evidenciamos, também, que a verificação de aprendizagem e a comparação de desempenhos, traços característicos destacados pelos professores do curso, estão relacionados com uma abordagem tradicional do ensino. Fica clara essa opção pelos professores, o que passa a refletir na visão dos alunos com relação a essas práticas avaliativas, ou seja, eles esperam que os seus desempenhos sejam medidos e comparados.

Outros apontamentos indicaram, como pontos problemáticos, **avaliar o desenvolvimento do senso crítico do aluno, bem como avaliar a capacidade de análise do aluno em ambientes reais e em constante mudança**. O professor OP1 fez as seguintes considerações “por mais que as experiências e avaliações aplicadas nos alunos se aproximem da prática, são cenários criados e variam muito do que acontece no mundo corporativo”. Portanto, o aluno que se sobressai nas situações criadas pode não corresponder no mercado, já que as variáveis são outras.

Alguns professores salientaram a **sua concepção de avaliação e a forma que avaliam**. Apesar desses itens não serem objeto de nosso estudo, eles podem nos dar pistas dos procedimentos avaliativos dos professores e suas expectativas, quanto ao seu uso.

Com relação à concepção de avaliação, OP4 acredita que a **avaliação deve ter três momentos**: 1- avaliar o quanto você possibilita que o aluno busque fora do contexto da sala de aula. Segundo o professor, “desta forma, você vai conseguir saber até que ponto você ensinou.” O professor OP4 afirma que, apesar de considerar importante este passo, não sabe como mensurar este quesito. 2- avaliar o processo de aprendizagem em si, ou seja, o conteúdo que é dado em sala de aula, e que é medido por meio de provas, trabalhos e seminários. Com relação a essa fase, o qual é focalizada no nosso estudo, o professor OP4 não destaca dificuldades. 3- avaliar a relação que o aluno faz com o conteúdo depois da

graduação. Que tipo de ensino, o curso pode oferecer, para proporcionar ao aluno uma melhor aprendizagem ao longo do tempo, e prepará-lo para colocar em prática o que aprendeu em sala de aula. Mas, OP4 afirma, também nesse item, a falta de um acompanhamento, no sentido de verificar o que realmente o aluno aprendeu, quando começa a atuar no mercado de trabalho.

Constatamos que, apesar do professor considerar a avaliação com três momentos distintos, desenvolve a que corresponde à avaliação da aprendizagem em si e não menciona dificuldades nessa prática. O professor OP4 entende o processo avaliativo como sendo mais amplo do que aquele que ele aplica e exige dos seus alunos. Ele acredita que a avaliação da aprendizagem não deve se restringir apenas ao ensinado em sala de aula, mas devem ser considerados também os conteúdos que o aluno acrescenta ao que é assimilado. A avaliação deve ser uma prática contínua, percebida até mesmo quando o aluno ingressa no mercado de trabalho, como profissional, e começa a aplicar o que aprendeu na graduação.

Outro professor - OP5 - deixa evidenciado que **aplica uma avaliação comparada**, ou seja, uma avaliação mais próxima da tradicional, segundo o docente, ao avaliar individualmente, no caso de provas, por exemplo, quando o conteúdo explorado é o mesmo, corrige uma questão de cada vez, seleciona a melhor resposta, a mais completa, e compara às demais, classificando assim, os alunos.

Quanto à **postura dos alunos,** o professor OP2 fez uma crítica, ele argumentou que os alunos não estudam a matéria para dominar o conteúdo, não se esforçam, querem apenas tirar nota e ficar na média. Comenta também a dificuldade na apresentação de seminários, pois é raro o aluno atualizar a bibliografia, fazendo visitas às empresas e a outros profissionais, para saber melhor o assunto abordado e renovar os seus conhecimentos. A internet é pouco utilizada, apesar de ser pedida e recomendada.

Por esse relato de OP2, os discentes apresentam-se com atitudes e comportamentos relacionados à abordagem tradicional, pois esperam ser classificados e comparados por desempenho de ensino/aprendizagem. Na maioria das vezes, ficam satisfeitos em estar na média.

Como **sugestões** apresentadas voluntariamente pelos nossos pares, já que lhes fizemos apenas uma pergunta, estão aspectos ausentes no curso e que os

professores valorizam. Entre eles, o professor OP3 sugeriu o estabelecimento de “uma forma de avaliação com critérios comuns”. O professor OP4 comenta que seria oportuno propor um processo de aprendizagem, o qual fizesse a inter-relação entre os conteúdos das várias disciplinas, criando um processo avaliativo capaz de detectar a aprendizagem como um todo. Já poprofessor OP6 mencionou: “acredito que seria interessante, se a gente conseguisse formar um curso que atuasse de uma forma mais interdisciplinar, acho que isto falta no nosso curso”. Isso porque, explica o professor, “atualmente, cada docente avalia na sua disciplina, e não tem uma avaliação de equipe, mas eu não sei desse aluno como um todo. Acredito que se trata de uma política do curso a ser repensada”.

Ainda como sugestão, OP6 propõe a criação de um grupo de apoio para avaliações, semelhante ao encontrado no curso de enfermagem. O professor explica que eles têm um grupo que se reúne pelo menos uma vez ao mês. Uma de suas incumbências é avaliar os alunos individualmente, em cada disciplina. Os professores dão sua parcela de contribuição, informando como está o desenvolvimento do aluno na sua disciplina, no dia a dia e qual tem sido a participação dele nas atividades. Desta forma, o docente e a equipe conseguem traçar um perfil do aluno como um todo. Ficam evidenciadas as formas de participação e o interesse do aluno, em todas as disciplinas e no curso, e não só numa disciplina ou em outra. Este processo permite a visão geral desse aluno, nas suas atividades acadêmicas. A observação do conjunto permitiria uma atuação mais constante e integral por porte da Instituição.

Em síntese, como principais dificuldades levantadas pelos professores**,** estão: a complexidade da avaliação de trabalhos realizados em grupos, a realização de um acompanhamento mais efetivo de cada aluno; a ausência de uma política geral para direcionar as ações de avaliar; a carência de critérios comuns para avaliar e tornar claros aos alunos; a falta de feedback por parte de alguns professores; o tipo de concepção de avaliação dos professores e o desconhecimento da efetividade de procedimentos avaliativos.

As principais preocupações dos professores nos deram subsídios para construir as seguintes questões:

- Como criar mecanismos para facilitar a avaliação de trabalhos em equipes e diminuir o grau de subjetividade da nota, no esforço de

> que ela corresponda de fato ao desempenho individual do aluno, na realização das tarefas propostas?
>
> •O estabelecimento de uma política de avaliação e de critérios comuns propiciaria um direcionamento mais seguro aos docentes, na elaboração e aplicação dos procedimentos avaliativos?
>
> •O feedback da avaliação da aprendizagem pode conferir maior confiabilidade, por parte dos alunos, nos seus resultados e nas suas implicações?
>
> •Existe clareza quanto às consequências inerentes à concepção da avaliação praticada pelos professores?
>
> •Qual o conceito de avaliação e qual a clareza que os professores do curso têm sobre a efetividade dos procedimentos avaliativos que praticam?
>
> •Que uso os professores fazem das informações obtidas por meio dos instrumentos avaliativos que utilizam?
>
> •Como construir (ou elaborar) um processo avaliativo (ou instrumentos avaliativos) que possibilite uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos?

Consultamos, também, o atual Projeto Pedagógico do Curso (em processo de revisão) e constatamos que, atualmente, o seu sistema de avaliação prevê somente o que está determinado no regimento da instituição e divulgado no Catálogo de Cursos. Consta o seguinte texto, no item Sistema de avaliação e promoção:

> A avaliação do aproveitamento escolar será expressa através de nota, de 0 (zero) a 10 (dez). Em cada disciplina ou atividade acadêmica, haverá no mínimo duas avaliações por semestre, independentemente da sua carga horária. Para ser aprovado, o estudante deve obter média final igual ou superior a 6,0 (seis) e ter comparecido a, no mínimo, 75% da carga horária prevista. Se ficar com média igual ou superior a 3,0 e inferior a 6,0, e não tiver reprovado por faltas, o aluno terá direito a fazer o exame final, em data prevista no calendário escolar. E será aprovado aquele que, somada a média parcial com a nota do exame, obtiver média final igual ou superior a 6,0. (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA, 2007).

O texto sobre o sistema de avaliação discorre somente sobre a quantidade

de avaliações a serem realizadas, nota mínima para o aluno ser aprovado e a frequência mínima exigida, além do somatório para ser aprovado em situações de exame. Percebemos a ausência de orientações gerais, para nortear a avaliação de cada disciplina. A preocupação dos professores com o estabelecimento de uma política para a realização da avaliação e parâmetros é, portanto, uma demanda real para o curso.

Diante destas informações, indagamos: Como podem os professores realizar práticas avaliativas adequadas aos objetivos do curso, se não dispõem de orientações qualitativas direcionadoras a essa prática?

Trazemos, na sequência, algumas contribuições da literatura, para a problematização do tema.

2.4 O OLHAR DOS AUTORES

Para complementar a aproximação, em relação ao recorte eleito para o estudo, buscamos na literatura elementos destinados a enriquecer nossa problematização.

O ato de avaliar é natural no ambiente familiar e social. A todo o momento, nós estamos avaliando os resultados de nossas ações, no objetivo de verificar se elas foram satisfatórias. Do processo avaliativo, decorre uma tomada de decisão, para direcionar a construção de resultados favoráveis, que nos levem a alcançar os objetivos que determinamos.

A avaliação tem por finalidade investigar se os resultados parciais e finais de uma ação estão num nível ótimo, buscando sempre a sua melhoria. Já a avaliação da aprendizagem, para cumprir seu real significado, precisa cumprir sua função básica, que é a de fornecer elementos ao desenvolvimento de uma aprendizagem efetiva, ou seja, bem-sucedida e que auxilie no crescimento do aluno.

Apesar do uso constante da avaliação na vida cotidiana e escolar, enfatizamos que nesse último ambiente, embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação avaliativa em seu trabalho, poucos professores ainda se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar, de maneira específica, para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação do

processo de ensino/aprendizagem, conforme lemos em Lüdke e Porto Salles (1997).

As autoras reforçam sobre o fato dos professores das diferentes áreas do ensino superior, excetuando os da área de Pedagogia e Licenciaturas, ao ingressarem nas instituições, por meio de concursos, entre outras exigências formais, não receberem preparação especial para o trabalho docente, a não ser a de sua formação específica. Portanto, esses profissionais acabam exercendo a docência de maneira improvisada, aplicando a avaliação da aprendizagem de forma inadequada, reproduzindo, muitas vezes, modelos mal-sucedidos.

A avaliação está inserida num modelo teórico de mundo e de educação traduzido em uma prática pedagógica. A avaliação escolar e, consequentemente, a avaliação da aprendizagem, conforme destaca Luckesi (1986), está a serviço de uma pedagogia que, por sua vez, reflete uma concepção teórica da educação, traduzindo uma concepção teórica de sociedade.

Constata-se, segundo Luckesi (2002), que a avaliação da aprendizagem, em decorrência de padrões histórico-sociais, assumiu, na prática pedagógica, um caráter de aplicação de “provas e exames”, gerando um desvio no seu uso. Tornou-se, dessa forma, um meio para classificar os alunos e orientar a decisão sobre seus futuros acadêmicos, agregando um significado de ‘poder’ sobre as suas vidas e não se configurando em um meio para auxiliar no seu desenvolvimento.

A prática da avaliação escolar, conforme já analisava Luckesi (1986), entendia o ato de avaliar, com função classificatória. Por ela, do ponto de vista do ensino, o aluno era classificado como inferior, médio ou superior, passando a ser um instrumento estático e que inibia o processo de crescimento do aluno. De um modo geral, observamos, como docente, que essa função ainda predomina no Ensino Superior.

A posição de quem é avaliado nem sempre é confortável e provoca reações algumas vezes negativas. Isso é intensificado, quando a avaliação é utilizada como parâmetro para comparar desempenhos entre os alunos. Conforme Demo (1996), isso ocorre quando confrontamos as pessoas, tendo como referência padrões considerados desejáveis. Dessa forma, poucos chegam a ser os ‘melhores’.

O autor ainda salienta o fato de, em uma sociedade desigual, a avaliação comparativa é inevitável, sendo um reflexo natural dos privilégios instituídos. Contudo, ressalta que a avaliação não é um problema capitalista, pois existe uma diferença crucial entre desigualdade social e classe social. A primeira é uma marca

histórico-estrutural de todas as sociedades, a segunda é um fenômeno histórico capitalista. O capitalismo, como fase sucessiva da história, pode ser superado, extinguindo-se o confronto de classes, mas a desigualdade social não desaparece e pode se expressar sob outra conjuntura.

Em concordância com Demo (1996) e Luckesi (2002), Perrenoud (1999a) constata a existência de duas lógicas na avaliação da aprendizagem: o realismo e o idealismo. O realismo está representado pela concepção tradicional de ensino a serviço do sistema, já o idealismo está voltado à aprendizagem dos alunos e implica numa mudança significativa do sistema educativo.

Perrenoud (1999a), também, afirma que a avaliação se encontra no centro das contradições do sistema educativo, variando entre a articulação da seleção e da formação, e o reconhecimento e negação das desigualdades sociais. Em outras palavras, para este autor, a avaliação oscila entre duas lógicas principais do sistema, uma de caráter tradicional e outra emergente.

A postura tradicional está associada à criação de hierarquias de excelência. Nela, os alunos são comparados e classificados de acordo com uma norma de excelência, exigida pelo professor e que classifica o aluno num *continuum,* que vai do melhor ao pior. Já a avaliação emergente, denominada formativa, é utilizada para regular a ação pedagógica, no sentido de propor intervenções capazes de sanar as distorções, incorreções, falhas conceituais e outros obstáculos à aprendizagem.

Na avaliação formativa, o objetivo não está mais vinculado à criação de hierarquias, mas na verificação dos conhecimentos adquiridos e os modos de raciocínio de cada aluno, para que o professor possa auxiliá-lo no seu desenvolvimento e alcance dos objetivos propostos.

Como diferencial, a avaliação formativa propõe deslocar a regulação ao nível das aprendizagens, oferecendo um diagnóstico individualizado do aluno, o que possibilita a identificação do nível de domínio de cada um. Contudo, só ganha significado, quando é acompanhada de uma intervenção diferenciada, própria para cada dificuldade encontrada, individualizando os percursos de formação escolar.

A formação de professores trata pouco da avaliação e menos ainda da avaliação formativa. Portanto, Perrenoud (1999a) alerta que uma pedagogia diferenciada supõe uma qualificação crescente dos professores, tanto no domínio específico dos conhecimentos, quanto no domínio didático.

Acreditamos na necessidade de mudança, para não nos acomodarmos aos

padrões já convencionados das práticas pedagógicas e avaliativas. Para isso, é essencial planejar uma avaliação que permita diagnosticar a realidade do processo de ensino/aprendizagem. Dessa forma, ela poderá ser um ótimo recurso o qual possibilitará, por meio de sua análise, promover as alterações e ajustes necessários às ações desenvolvidas pelo professor, readequando os conteúdos e as atividades de acordo com as dificuldades dos alunos e com os objetivos propostos.

Tal tarefa exigirá que o professor repense sua concepção e reconstrua sua ação pedagógica. Nesse processo, o docente, ao avaliar, precisa estabelecer um juízo de valor, de qualidade, que reflita dados relevantes do seu conteúdo, conforme afirma Luckesi (2002). Para tanto, será preciso determinar um critério avaliativo[1], como um padrão mínimo, a ser atingido pelos alunos. O critério deve deixar claro o mínimo de conhecimentos e habilidades requeridos dos alunos, a fim de que eles possam compreender e construir o saber.

Por meio da análise do desempenho, a partir dos critérios, o professor verifica os níveis de aprendizagem atingidos e, com base nos resultados obtidos, pode tomar uma decisão sobre as metas necessárias ao alcance dos objetivos definidos.

Ainda, de acordo com Luckesi (2002), a avaliação é um processo dinâmico e progressivo, de suma importância para o mecanismo de ação-reflexão-ação na prática avaliativa. O autor ressalta a relevância da avaliação ser diagnóstica, visando sempre ao avanço e ao crescimento do aluno.

Demo (1996) reforça tal característica democrática da avaliação, dizendo que a ação, para o aprendizado do aluno, deve ser preventiva e diagnóstica e evoluir mediante estratégias que propiciem o seu desenvolvimento.

A avaliação com o caráter diagnóstico, conforme destaca Luckesi (2002), contribui para o avanço e o desenvolvimento do aluno, já que fornece dados relevantes sobre a sua real condição e propicia os direcionamentos adequados e

---

[1] Adotamos neste trabalho o entendimento de critério avaliativo apresentado por Berbel (2001, p. 63) no livro – Avaliação da aprendizagem no ensino superior. Um retrato em cinco dimensões, que responde a seguinte questão: “O que pode ser entendido como critérios na avaliação? Em termos genéricos, pode-se dizer que são os indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e de utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes.”.

precisos a uma aprendizagem significativa.

Luckesi (1990, p. 13), também, argumenta a necessidade de uma avaliação abrangente, pois “o desenvolvimento do educando implica no desenvolvimento das diversas facetas do ser humano: a cognição, a afetividade, a psicomotricidade e o modo de viver”. Nessa perspectiva, destaca o autor, o aluno, ao compreender e fixar o conteúdo, assimila também a concepção de mundo do professor, que está implícita em sua atuação docente.

Justamente por essas características, o processo avaliativo torna-se uma condição permanente da prática educativa. Portanto, só ganha significado, quando é realizado, valendo-se de diferentes procedimentos. Esse movimento precisa de um diagnóstico, antes e durante o processo, sempre que necessário, além de um outro procedimento, para analisar os resultados, após o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem.

O processo de avaliação deve propiciar, aos alunos, uma resposta do que aprenderam, possibilitando que apliquem adequadamente o conhecimento adquirido. Para tanto, é essencial, a qualidade da informação fornecida pela correção dos trabalhos e das tarefas de aprendizagem, conforme destaca Álvarez Méndez (2002). Nesse sentido, a informação precisa apontar caminhos a serem seguidos pelos alunos, na recuperação de conteúdo e nas defasagens detectadas, antes de sua reprovação.

Quando a correção, durante o percurso, informa sobre as deficiências e falhas do aluno, o processo, para sua superação, transforma-se em aprendizagem. Os erros são fontes para esta aprendizagem, quando são utilizados como informação e dados com a intenção formativa ou diagnóstica.

A avaliação permite ao aluno corrigir os desvios e fixar os acertos. Trata-se, portanto, de um procedimento continuado, cumulativo e dinâmico. Do ponto de vista do professor, a avaliação permite melhorar seus procedimentos de ensino, facilitando o aprendizado de seus alunos.

Neste processo, discentes e docentes são beneficiados, já que ambos estão envolvidos num ambiente dialógico, que propicia reflexões em conjunto. A avaliação, nessa perspectiva, será diagnóstica, na concepção de Luckesi (2002), e formativa, de acordo com Perrenoud (1999a), sendo o ponto de partida para a reorientação do processo. Desse modo, a avaliação permitirá a construção do conhecimento e a possibilidade contínua de novas descobertas, conforme destacam Hoffman (1993),

Luckesi (2002) e outros.

Essas contribuições teóricas, sobre a avaliação da aprendizagem, nos propiciaram formular as seguintes indagações:

- Quais as consequências do despreparo de professores do ensino superior, especialmente no processo de avaliação desenvolvido, para a orientação da aprendizagem de seus alunos?

- Qual a influência da concepção de ensino e de avaliação aplicadas pelos professores do ensino superior na aprendizagem dos alunos?

- O que move e como é construída a prática avaliativa no curso de Comunicação Social da UEL?

- Que fatores explicam os procedimentos avaliativos utilizados pelos professores do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL e que contribuições podemos extrair dessas experiências para o corpo docente?

- Como conceber um sistema avaliativo que contribua para a formação de profissionais críticos e reflexivos?

Como podemos demonstrar, são muitos os questionamentos que nos vêm à mente, com a aproximação feita em relação ao foco de investigação e que são tomados a seguir para a elaboração do nosso problema de estudo.

2.5 Formulação do Problema de Pesquisa

Ao agrupar e analisar os questionamentos elaborados, a partir das diferentes fontes de informações utilizadas na observação da realidade – o meu olhar sobre a avaliação, o olhar dos alunos, o olhar dos pares, o olhar dos autores, procuramos verificar as maiores incidências de seus conteúdos e localizar algo que, a nosso ver, fosse relevante investigar, tanto para nosso próprio aprendizado como para a contribuição ao curso em que atuamos.

Pudemos constatar que os conteúdos de nossas inquietações, de acordo com os apontamentos ao final de cada fonte de informação, dizem respeito a quatro aspectos principais, um deles com algum desdobramento, conforme pode ser observado no quadro a seguir:

CONTEÚDOS	Número de incidências
a.Formação/preparo dos professores para atividades pedagógicas como a avaliação;	4
b.Concepção / conceito de avaliação que os professores detêm ou deveriam deter;	4
c.Procedimentos e instrumentos que contribuam para o alcance dos objetivos;	5
c.1 Aspectos relacionados à subjetividade de práticas avaliativas;	2
c.2 Repercussões do feedback na aprendizagem dos alunos;	2
d.Necessidade de definições mais amplas como a de uma política e de um sistema avaliativo pelo curso.	2

QUADRO 1 – Número de incidências de conteúdos conforme os questionamentos elaborados a partir das diferentes fontes de informações na observação da realidade.

Obviamente que, com um só estudo, é impraticável obter respostas para todos esses aspectos, mesmo considerando realmente importantes e associados diretamente à avaliação da aprendizagem no ensino superior. Por isso, elaboramos **um problema** composto de três questões, que consideramos relevante e viável ao estudo o qual resultará desta dissertação:

Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito das práticas avaliativas que realizam com seus alunos? Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos do curso? O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso?

Com esse problema, pensamos responder as principais inquietações

constatadas na etapa da observação da realidade, conforme as várias fontes de informações consultadas. Acreditamos ter desenvolvido um encadeamento de questões, em que uma resposta auxilia a compreender as demais.

Na primeira parte da formulação – Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL?, pretendemos conhecer os aspectos relacionados aos itens a e b do quadro 1, quais sejam : a formação/ preparo dos professores para atividades pedagógicas, como a avaliação e concepção/conceito de avaliação, que os professores detêm ou deveriam deter.

Já a questão seguinte: Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos do curso?, pensamos atender aos tópicos c, c1 e c2, relacionados aos procedimentos e instrumentos que contribuam para o alcance dos objetivos; aspectos relacionados à subjetividade de práticas avaliativas e repercussões do *feedback* na aprendizagem dos alunos.

Quanto ao último questionamento - O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso? – buscamos com ele responder, de certa forma, a letra e, necessidade de definições mais amplas, como a de uma política e de um sistema avaliativo pelo curso. Acreditamos que o novo PP da habilitação em Relações Públicas da UEL procurou, com a inclusão do item, contemplar o caráter pedagógico do sistema de avaliação, que será apresentado posteriormente neste estudo, mas salientamos sobre a possibilidade de encontrar outras contribuições e sugestões significativas, para responder esse problema, ao consultar a literatura, bem como na consulta junto aos nossos pares, que ainda serão desenvolvidas na etapa da teorização.

Concluímos, assim, a primeira etapa da Metodologia da Problematização e o problema elaborado passa a ser, o elemento orientador de todas as outras etapas.

3 A DEFINIÇÃO DOS PONTOS-CHAVE

A segunda etapa da metodologia da problematização caracteriza-se por possibilitar uma reflexão a respeito do problema e definir os pontos a estudar. A reflexão se dá em dois níveis. No primeiro nível, buscamos responder – quais os possíveis fatores associados ao problema? E, no segundo nível, procuramos responder – quais os seus possíveis determinantes contextuais? Além disso, – quais os seus componentes e seus desdobramentos? Como consequência desta reflexão, elencamos diversos aspectos do problema que merecem uma investigação mais profunda. Entre eles, alguns serão eleitos a partir de critérios, como o de relevância, urgência e possibilidade de estudo, diante das condições que se tem, para chegar, então, à definição dos pontos-chave a serem estudados. Estes serão desenvolvidos na próxima etapa do Arco – a da Teorização.

De acordo com Berbel (2004), até esta fase da pesquisa, contamos com ideias, representações e teorias já disponíveis pelo investigador sobre o problema e sua relação com o contexto.

Para o desenvolvimento desta etapa, utilizamos, como ponto de partida, **o problema** formulado para o desenvolvimento da pesquisa: *Como se caracterizam as práticas avaliativas dos professores de Relações Públicas da UEL, em relação à aprendizagem de seus alunos? Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos das disciplinas e do curso? O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso?*

3.1 Possíveis Fatores Associados ao Problema

Na reflexão que fizemos a respeito de nossa experiência ligada à avaliação, e na aproximação inicial em relação a como alunos e professores percebem as práticas avaliativas realizadas no curso, pudemos constatar, em síntese, que existem dificuldades, dúvidas e uma consequente insegurança ao avaliar, por parte dos professores do curso. Sendo assim, nos perguntamos: Por que isso ocorre?

Dentre as muitas respostas a esta pergunta, entendidas como possíveis **fatores** relacionados ao problema deste estudo, nossa reflexão trouxe à tona o que passamos a elencar.

É possível a existência de uma despreocupação dos professores do curso em foco com os aspectos pedagógicos, incluindo aqueles ligados à avaliação da aprendizagem, em decorrência de sua formação em cursos de bacharelado. Ao mesmo tempo, pode ocorrer uma maior preocupação com os conteúdos específicos de suas áreas e uma aferição da aprendizagem dos alunos voltada mais para a verificação. Nesse sentido, a ênfase recai sobre o cumprimento dos conteúdos estabelecidos nos programas das disciplinas. Contudo, essa preocupação, aliada à insuficiência de tempo para o desenvolvimento dos programas, dificultam o seu aprofundamento. Os assuntos, muitas vezes, são vistos superficialmente, valorizando-se os aspectos quantitativos da aprendizagem, ao invés de aspectos qualitativos. O mesmo ocorre com a avaliação, com características de verificação dos conteúdos, por meio de provas e trabalhos, sem o devido *feedback* e implementação de estratégias que favoreçam uma aprendizagem efetiva.

Pensamos que pode haver um certo preconceito e resistência, por parte dos professores de cursos de bacharelado, em assumirem dificuldades de natureza pedagógica e especificamente de problemas relacionados à avaliação da aprendizagem. Por conta disso, ao buscarem o aprimoramento profissional em cursos de pós-graduação, da especialização ao doutorado, muitos podem admitir necessidade de aperfeiçoamento em áreas técnicas e científicas, mas não apontar carências nos aspectos pedagógicos. Percebemos, em nosso ambiente profissional, que, poucas vezes, os docentes se questionam se o ensino oferecido está propiciando uma aprendizagem significativa e transformadora.

Por outro lado, o documento publicado pelo MEC (1989, p. 57) sobre a educação do Brasil na década de 80, já registrava:

> À rápida expansão da graduação e pós-graduação Stricto Sensu não correspondeu, anteriormente, o aporte de recursos financeiros necessários para a melhoria do ensino, a institucionalização da pesquisa e a própria manutenção de sua infra-estrutura física. Da mesma forma, a expansão da pós-graduação Lato Sensu foi insuficiente, considerando-se as necessidades de educação, continuada para o aperfeiçoamento e a atualização profissional.

Neste sentido, em pesquisa que tratou de disciplinas pedagógicas na pós graduação, visando à formação de professores, Berbel (1994, p.59-60) chamava à atenção para algo que ainda nos parece atual:

> Embora o professor do ensino superior pudesse teoricamente contar com os cursos de especialização, mestrado, doutorado, etc., para seu aperfeiçoamento, [...], estes nunca foram oferecidos suficientemente para atender ao número de professores, que também foi crescendo em todas as áreas e em todo o país.
> Além disso, esses próprios cursos nem sempre incluíram a formação pedagógica do professor. O que significa que mesmo aqueles que avançaram em seu aperfeiçoamento científico continuaram carentes de informações pedagógicas, sendo que a grande maioria sequer teve a oportunidade de discutir essas questões.

Um outro ponto a ser considerado é o receio de muitos docentes, em expor para os demais suas dificuldades e limitações, inclusive aquelas de natureza pedagógica e relacionadas aos processos avaliativos. Esse fator pode contribuir para que as práticas pedagógicas como um todo e a avaliação, em especial, sejam dissociadas do processo de ensino/aprendizagem. O medo pode ser decorrente do descrédito, que esta exposição pode provocar, colocando em risco a imagem de competência profissional desse docente. Essa atitude pode levar o professor a preferir o isolamento e orientar sua ação pedagógica baseada em suas experiências, e nos seus erros e acertos. Algo nesse sentido pôde ser percebido na etapa da observação da realidade, quando os professores mencionavam dificuldades no processo avaliativo dos colegas, em geral, mas não nos seus próprios métodos.

Outro aspecto passível de influenciar a forma de avaliação da aprendizagem pelos professores é a simples reprodução dos modelos e práticas adotados pelos seus ex-professores, de maneira inconsciente, sem questionar se os mesmos atendem às atuais demandas da sociedade e da profissão.

O Projeto Pedagógico do Curso, em vigência no ano de 2009 e que prosseguirá até 2012, não contempla, de modo explícito, orientações a serem seguidas pelos docentes, em relação à avaliação, seguindo-se, portanto, as definições gerais para toda a Universidade, que se restringe a aspectos administrativos da avaliação, como, por exemplo, o número de avaliações e a nota mínima. Esse pode ser mais um fator associado ao nosso problema de estudo. A dificuldade apontada, de certa forma já foi superada, com a implantação do novo Projeto Pedagógico do Curso, que contém um item denominado, o caráter

pedagógico da avaliação e que teve início em 2010, devendo caminhar juntamente com o projeto anterior, até o ano de 2012.

3.2 Possíveis Determinantes Contextuais Associados ao Problema

Ao dar sequência à reflexão, agora sobre as possíveis **determinantes** maiores, associadas ao problema em estudo, destacamos algumas possibilidades advindas do âmbito contextual maior.

Pensamos que a aplicação de escassos recursos e investimentos do Estado na educação, aliados à ausência de uma política educacional que priorize um ensino de qualidade – embora explicitada no discurso oficial - podem trazer, como consequência, uma crescente desvalorização do professor e uma formação inadequada desse profissional. Melhorar os níveis de educação do país deve ser uma prioridade, para possibilitar o seu desenvolvimento, afirma DALTRO (2008), pois outros países já se saíram bem nessa tarefa. O ideal seria conhecer esses modelos e copiá-los, destaca ainda a autora, para ganhar tempo nessa corrida para o desenvolvimento, já que nenhuma nação alcançou o estágio de Primeiro Mundo, sem educar sua população.

Outra determinante, que pode estar relacionada ao problema em estudo, é o provável despreparo dos bacharéis para o exercício da docência, uma vez que os cursos, em sua maioria, não oferecem na grade curricular, disciplinas que possibilitem uma preparação especial para o trabalho docente, a não ser a de sua formação específica. A instituição selecionada para este estudo, também, não conta com um programa oficial de capacitação permanente, com acesso para todos os docentes. Fica por conta dos professores a iniciativa de buscar tal capacitação, o que nem sempre ocorre. Consequentemente, não percebem os aspectos pedagógicos envolvidos no processo de ensino/aprendizagem e acabam por não realizar adequadamente suas práticas avaliativas.

Alguns autores da área pedagógica admitem que tem ocorrido a perpetuação da concepção de avaliação tradicional no ensino superior em geral, com prevalência de práticas avaliativas excludentes, punitivas e classificatórias. Aspectos da avaliação tradicional, também atingem o curso em foco. Diante deste

cenário, o professor, em sua prática pedagógica e nas situações de avaliação, revela a falta de uma postura renovada.

3.3 Os Pontos-Chave da Investigação

A reflexão registrada nos itens anteriores trouxe à tona as hipóteses explicativas iniciais, que confirmam a existência do problema desta investigação, e na busca de sua resposta, para estudá-lo, com maior profundidade, elegemos **três pontos-chave.**

Pensamos ser necessário identificar as principais concepções, procedimentos e instrumentos inovadores de avaliação em geral, que possam servir de apoio às decisões de avaliação do curso. Além disso, é importante uma busca persistente de artigos, pesquisas ou outras produções relacionadas à avaliação, especificamente voltadas para o ensino em Relações Públicas, de modo a contribuir para que o curso, por meio de seus professores, possa atuar em favor de seus objetivos.

O primeiro ponto–chave, portanto, fica assim definido: **As contribuições da literatura a respeito de avaliação da aprendizagem no ensino superior.**

Além da contribuição da literatura, fazemos uma análise da nova proposta pedagógica do curso, destinado a verificar se atende as necessidades percebidas pelos docentes, na realização de uma avaliação da aprendizagem adequada aos objetivos propostos pelo mesmo. Pensamos que, um panorama do curso vigente seja importante para situar a avaliação. Por isso, definimos o segundo ponto-chave: **A habilitação em Relações Públicas do curso de Comunicação Social da UEL, seu novo projeto pedagógico e a proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos.**

E, como terceiro ponto-chave, acreditamos ser essencial a busca de maior aprofundamento, junto a equipe de docentes, em comparação à consulta feita na primeira etapa da investigação, aspectos relacionados ao seu entendimento sobre avaliação e aos seus procedimentos avaliativos, para analisar com maior clareza, com base na teoria estudada, as possíveis consequências de suas escolhas na aprendizagem de seus alunos. Nesse sentido, o terceiro ponto-chave ficou assim

estabelecido: **A percepção de professores da habilitação em Relações Públicas da UEL a respeito de suas práticas avaliativas.** Tais pontos-chave são descritos a seguir em seu desenvolvimento, como uma investigação mais profunda, representando a etapa da teorização.

PARTE II

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM RELAÇÕES PÚBLICAS: EM BUSCA DE UMA SINTONIA ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

"[...] construir o conhecimento científico passa a ser uma exigência histórica do tempo atual. A sociedade cada vez mais pautada no conhecimento carece de seres educados cientificamente, que possam responder de forma fundamentada às indagações humanas." *Carlos Jorge Paixão, Lúcia Cristina Cavalcante da Silva e Irema Barbosa Magalhães Santos, 2003.*

4 AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA A RESPEITO DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Apresentamos, a seguir, a terceira etapa da metodologia da problematização - a teorização. Nesta parte, explicitamos o desenvolvimento de cada um dos pontos-chave definidos, por meio de consulta à literatura, a documentos e de relatos de professores, abordando a questão da avaliação da aprendizagem de um modo geral, no ensino superior, e especificamente no curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL.

Primeiramente, serão apresentadas as contribuições da literatura a respeito de avaliação da aprendizagem, em seguida, mais especificamente no ensino superior, incluindo alguns estudos já realizados em cursos de outras instituições de ensino. Na sequência, apresentamos a habilitação em Relações Públicas do curso de Comunicação Social da UEL e analisamos seu novo projeto pedagógico, que passou a vigorar a partir de março de 2010, para verificar sua adequação às necessidades dos docentes, com relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos, bem como ao alcance dos objetivos do curso.

E, por último, será investigada a percepção de professores da habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito de suas práticas avaliativas, a partir de seus relatos da relação com o processo de ensino/aprendizagem que praticam.

A avaliação é uma capacidade exclusiva do ser humano, que implica em reflexão. A todo o momento, estamos refletindo sobre nossos atos. Afinal, eles foram bons ou ruins? Justos ou injustos? Portanto, estamos analisando, julgando, tomando decisões a partir disto, interagindo com os outros, influenciando e sendo influenciados pelos nossos atos e pensamentos. Toda ação é influenciada pela nossa consciência e esta, por sua vez, pode auxiliar na transformação de uma dada realidade, avaliada na direção de seu aperfeiçoamento, face a novas concepções que se pretenda ver praticadas.

Nesse sentido, repensar os princípios da avaliação e especificamente a avaliação da aprendizagem pode funcionar como uma mola propulsora para mudanças. A partir do momento que discutimos a avaliação em seu âmago, ou seja, seus valores e princípios trazemos à tona as nossas reais concepções sobre o ensino, o aluno, a aprendizagem e sobre a vida em sociedade, bem como passamos

a conhecer as concepções de nossos pares.

Propiciar a discussão em torno desta temática e reunir os professores do curso, para discutirem o processo avaliativo, podem desencadear e dinamizar um processo de mudança mais profundo, do que a simples reformulação de práticas. Hoffmann (2001) afirma que “uma reflexão conjunta sobre princípios que fundamentam a avaliação na escola favorece a convivência com diferentes perspectivas individuais, ampliando a compreensão coletiva sobre as dimensões do ser escola, do ser educador e do ser educando” (HOFFMANN, 2001, p.10).

Inicialmente, acreditamos que se faz necessário esclarecer o que é avaliação, do ponto de vista de autores da área da educação. Selecionamos, para este estudo, autores bastante conhecidos e utilizados nos cursos de formação de professores com contribuições voltadas para a compreensão da avaliação, como um todo e para diferentes níveis de ensino, incluindo a Educação Superior.

Destacamos que a avaliação é um componente essencial da prática pedagógica, cuja função é valorizar o ensino e a aprendizagem. Hadji (2001) afirma que avaliar os alunos, nesta perspectiva, significa uma busca constante rumo à evolução da aprendizagem. Afinal, ela seria:

> [...] capaz de compreender tanto a situação do aluno quanto de “medir” seu desempenho; capaz de fornecer-lhe indicações esclarecedoras, mais do que oprimi-lo com recriminações; capaz de preparar a operacionalização das ferramentas do êxito, mais do que se resignar a ser apenas um termômetro (até mesmo um instrumento) do fracasso, não seria o mais belo auxiliar, e o primeiro meio de uma pedagogia enfim eficaz. (HADJI, 2001, p. 9).

Como finalidade, a avaliação pode ser utilizada para verificar e acompanhar em que medida os objetivos de ensino foram transformados em aprendizagem pelos alunos, mostrando as dificuldades e facilidades na aquisição dos saberes. Outro aspecto da avaliação é oferecer informações ao professor, para que ele aperfeiçoe ou diversifique as atividades de ensino.

Apesar de vários autores apontarem definições, apresentarem a finalidade, as características da avaliação, bem como se preocuparem com esta temática, Hoffmann (2003) afirma que os educadores, em sua maioria, discutem muito como fazer a avaliação e sugerem diversas metodologias, contudo, muitas vezes não compreendem o verdadeiro sentido deste processo na escola.

Percebemos que existe uma contradição entre a avaliação e o seu processo, que nasce, de acordo com Romão (2001), do descompasso entre o que é idealizado da avaliação, em teorias mais atuais e progressistas, e o dia a dia das escolas, que convivem com precárias condições de trabalho, sistema de promoção e seriação e pelas determinações de seus superiores. O autor, ainda, sugere que este possa ser um dos motivos para o surgimento de tantas concepções de avaliação, que acabam por se manifestar no discurso de professores, alunos e pais, que a identificam com práticas usuais da sala de aula, como por exemplo, a prova, envolvendo nota, conceito, boletim, aprovação, reprovação e recuperação.

O processo de avaliação da aprendizagem está inserido em um modelo teórico de mundo e de educação, que se reflete em prática pedagógica. Portanto, reforça Luckesi (2002), ela está a serviço de uma pedagogia, que retrata determinada concepção teórica de educação e que, por sua vez, traduz uma concepção teórica da sociedade.

A atual prática da avaliação educacional está a serviço de um entendimento teórico conservador da sociedade e da educação, afirma Luckesi (2002). No Brasil, a avaliação da aprendizagem escolar está a serviço de um modelo social dominante, identificado, como menciona ainda Luckesi, como um modelo social liberal conservador.

Este paradigma nasceu a partir da Revolução Francesa, que começou como um movimento revolucionário, quando a burguesia se uniu às camadas populares na luta contra os privilégios do clero e da nobreza. Contudo, segundo Luckesi (2002), quando a burguesia tomou o poder, tornou-se conservadora, na medida em que queria manter e garantir os benefícios econômicos e sociais conquistados. A isonomia, apregoada por este modelo, só acontece de fato na lei, como direitos e igualdades para todos, mas que devem ser garantidos pela busca individual, por meio de esforço próprio, em que o indivíduo deve buscar sua autorrealização pessoal.

Este modelo produziu pedagogias diferentes, mas com um mesmo propósito, o de conservar a sociedade na sua configuração. Todas elas buscam produzir, sem conseguir, a equalização social, que não pode ser atingida em virtude do modelo social vigente. O modelo social conservador, conforme destaca Luckesi (2002), permite renovações internas no sistema, mas não possibilita propostas para a sua superação. É nesse contexto que nascem as definições pedagógicas,

mostrando como deve ser a relação professor/ aluno, como deve ser planejado o processo de ensino e aprendizagem e, consequentemente, como deve ser a avaliação.

Com a finalidade de romper com este modelo social, em que liberdade e igualdade de direitos não ficassem restritos a uma lei, mas que fosse uma garantia concreta, nasceu uma pedagogia chamada libertadora, elaborada por Paulo Freire. Nela, está a ideia de que a transformação da sociedade ocorre na medida em que as camadas populares conquistem a sua emancipação. Esta se dará prioritariamente fora das escolas, quando ocorrer a conscientização cultural e política desse segmento da sociedade, possibilitando com que os sujeitos sejam autônomos e autores de sua própria história. Está centrada fundamentalmente na educação de adultos.

Atualmente predomina outra pedagogia, segundo Luckesi (2002), denominada pedagogia dos conteúdos sócioculturais, representada por Saviani e outros. Nela, está a ideia de que a prática educacional se faz pela transmissão e assimilação dos conteúdos, alicerçada numa prática social. (LIBÂNEO, 1994).

Para melhor compreensão destes movimentos na esfera pedagógica, Luckesi (2002) propõe a separação dessas manifestações em dois grupos distintos. Um primeiro, que estaria a serviço da conservação da sociedade e, portanto, com uma prática que pretende a adaptação e o enquadramento do aluno no modelo social, tendo por objetivo a *domesticação* dos educandos, utilizando a expressão de Freire (1987). Ou, ainda, como selecionamos para este estudo, chamamos esta perspectiva dominante de **concepção tradicional**. E um segundo grupo, das pedagogias que pretendem promover o educando a sujeito desse processo, ou seja, como afirma Freire (1987), que pretendem a *humanização* dos alunos, englobando novas perspectivas de avaliação, ou ainda, como denominamos neste estudo, as que podem ser situadas como uma **concepção emergente**, proposta por VASCONCELLOS, Maura Maria Morita (2002), e progressista ou construtivista, como lemos em ROMÃO (2001).

Perrenoud (1999b) reforçando a ideia acima, acredita que a avaliação está no centro das contradições do sistema educativo, uma vez que obedece a duas lógicas antagônicas, ou seja, favorece a articulação da seleção de alunos e negação das desigualdades, também, possibilita a formação e reconhece as desigualdades dos educandos.

Destacamos que cada uma das abordagens expressa, de certa maneira, a visão de determinados autores com relação à avaliação, estando em geral implícita a sua concepção pessoal de educação e de sociedade. Tal fato ocorre justamente porque a avaliação não é uma prática neutra, mas, “antes de tudo, uma questão política, estando relacionada ao poder, aos objetivos, às finalidades e aos interesses que estão em jogo no trabalho educativo”. (VASCONCELLOS, 1998a, p. 46).

As práticas da avaliação educacional, nestas duas perspectivas, são diferentes. No modelo tradicional, ou liberal conservador, conforme destaca Luckesi (2002), como a avaliação está a serviço da manutenção da sociedade, ela passa a ter um caráter disciplinador, tanto das condutas cognitivas como das sociais, e autoritário, pois exige o controle e enquadramento dos alunos dentro dos padrões estabelecidos, para a preservação de seu equilíbrio. Já, as práticas, cujo objetivo é a transformação, estão preocupadas em propiciar a autonomia do aluno e uma participação democrática de todos, no processo de avaliação.

Portanto, podemos reunir as concepções de avaliação em dois grandes grupos, com visões antagônicas de educação. Estas estão ancoradas nas visões positivistas ou dialéticas de mundo, que buscam entender o universo e suas relações, como estruturas ou processos, conforme destaca Romão (2001). A epistemologia positivista encara a vida como algo dado, ou seja, um sistema educacional pautado em verdades absolutas e estandartizadas. De outro lado, a teoria dialética do conhecimento afirma que a vida é um processo, e, como tal, formadora de uma concepção educacional preocupada com a criação e a transformação.

Neste sentido, de acordo com os pressupostos da epistemologia positivista, a concepção de avaliação é “baseada no julgamento de erros e acertos que conduzem a prêmios e castigos” (ROMÃO, 2001 p. 58). Já a teoria dialética está fundamentada numa concepção de avaliação que considera as situações específicas do aluno, e que os sucessos e fracassos são elementos importantes na escolha das demais alternativas de aprendizagem.

Ao confrontar as principais características das duas abordagens, podemos perceber que, na concepção tradicional, a avaliação preocupa-se prioritariamente com o produto da aprendizagem, medindo por meio de testes, preferencialmente, quantificáveis. Já, na concepção emergente, valoriza-se o processo, que está inseparável do contexto onde a avaliação ocorre, conforme destaca Vasconcellos,

Maura Maria Morita. (2000), sendo considerados os aspectos relativos ao desenvolvimento cognitivo, afetivo, moral e motor do aluno verificados por meio de seu desempenho nas diversas tarefas de aprendizagem propiciadas pelo professor.

Para melhor entendimento das duas concepções, tratamos, a seguir, de cada uma delas, separadamente.

4.1 A AVALIAÇÃO NA CONCEPÇÃO TRADICIONAL

As correntes teóricas dos primórdios da avaliação, aplicadas à educação, apontavam para uma avaliação classificatória (ROMÃO, 2001), fundamentada na construção de provas e testes, que se pautavam em padrões de comportamentos pré-estabelecidos e enfatizando a mensuração. Outra característica preponderante é a fragmentação do conhecimento em partes, por recorrer a testes periódicos, que mostram a consecução dos objetivos, de forma clara, e que podem ser quantificados, valorizando o produto, conforme destacam Hoffmann (2003); Luckesi (2002); Vasconcellos (1998) e Romão (2001).

Em reforço a esta ideia, Luckesi (2002) anuncia que a prática pedagógica, nessa perspectiva, está centrada em provas e exames, tornando-se mais uma **pedagogia do exame** do que uma pedagogia voltada ao ensino/aprendizagem. Salienta que, neste processo, estão envolvidos os pais, o sistema de ensino, os profissionais da educação, os professores e os alunos, todos com a atenção voltada à promoção ou retenção do aluno para a série subsequente.

Percebemos, portanto, que a convergência de cada um dos grupos acima está exatamente na aprovação ou não do aluno. Nesse sentido, Luckesi (2002) alerta que os pais querem que os seus filhos sejam promovidos; o sistema de avaliação quer verificar os índices de aprovação/retenção de alunos; os professores utilizam os instrumentos de avaliação como ameaça, provocando o discente a estudar para obter nota, fazendo com que este aluno estude por medo e não por prazer de aprender ou porque os conteúdos são significativos; e, por fim, os alunos estão na expectativa de sua aprovação ou reprovação, preocupando-se, acima de tudo, com a nota para a promoção e não como elas foram obtidas.

A relação aluno/professor fica comprometida, pois, muitas vezes, os

professores elaboram as provas para ‘provar’ e ‘reprovar’ e não para auxiliá-los na aprendizagem, afirma Luckesi (2002). Assim, podem ocorrer distorções, como a elaboração de questões mais complexas do que foram dadas em sala de aula, ou o uso de linguagem incompreensível.

As consequências da pedagogia do exame se dão em três níveis: o pedagógico, o psicológico e o sociológico. No nível pedagógico, a avaliação não cumpre sua função de subsidiar a melhoria da aprendizagem, uma vez que “secundariza o significado do ensino e da aprendizagem como atividades significativas em si mesmas e superestima os exames” (LUCKESI, 2002, p. 25).

Já, no nível psicológico, o autor menciona que ela contribui para a formação de personalidades submissas, pois, quando a nota é vista como uma ameaça, passa a ser um castigo psicológico imposto, que causa preocupação. E, no nível sociológico, está associada aos processos de seletividade social, uma vez que, de acordo com Luckesi, (2002, p. 26):

> [...] a sociedade é estruturada em classes e, portanto, de modo desigual; a avaliação da aprendizagem, então, pode ser posta, sem a menor dificuldade, a favor do processo de seletividade, desde que utilizada independentemente da construção da própria aprendizagem.

As notas e as provas funcionam como um mecanismo de controle exercido pelos professores sobre seus alunos, bem como servem como controle para o próprio sistema educacional e como controle dos pais sobre os professores. Contudo, alerta Hoffmann (2003), não é garantia de um ensino de qualidade, já que as estatísticas mostram a dura realidade de nossas escolas.

De acordo com Perrenoud (1999b), a avaliação tradicional está associada à criação de hierarquias de excelência, uma vez que nela os alunos são comparados e classificados em relação a uma norma estabelecida e assimilada pelo professor e pelos melhores alunos. Durante o ano, o aluno é submetido a trabalhos, exames, provas, por meio dos quais, são atribuídas notas que, somadas, dão uma média que prefiguram a hierarquia final – aprovação ou reprovação.

Perrenoud (1999b), quando faz referência às formas e normas de excelência, menciona que:

> [...] as hierarquias têm em comum mais informar sobre a posição do aluno em um grupo ou sobre sua distância relativa à norma de

> excelência do que sobre o conteúdo de seus conhecimentos e competências. Elas dizem sobretudo se o aluno é “melhor ou pior” do que seus colegas. (PERRENOUD b, 1999, p.12).

Ainda, com relação às notas, conforme mostrou Chevallard apud Perrenoud (1999b)[2], em sua pesquisa realizada com professores de matemática do secundário, estas fazem parte de uma negociação entre o professor e seus alunos. Elas são utilizadas para que os discentes trabalhem, façam silêncio, se concentrem e sejam disciplinados, com uma finalidade única: serem aprovados.

A nota sinaliza o que pode acontecer ao aluno, se ele continuar daquela forma até o final do ano, afirma Perrenoud (1999b), e não exatamente o que ele sabe. Assim, a avaliação tem a finalidade de prevenir os pais, no sentido de advertir, ou impedir a reprovação do aluno, exigindo deles a sua intervenção, enquanto há tempo. Ao final do ano letivo, as notas, consideradas instrumentos que consolidam as hierarquias de excelência escolar, dizem se o aluno deve prosseguir ou não no seu percurso, determinando o seu êxito ou fracasso.

Entre os procedimentos avaliativos, utilizados pelos professores para avaliar e atribuir nota, os mais usuais são as provas escolares que, na avaliação tradicional, são concebidas, de acordo com Perrenoud (1999b), tendo em vista mais o desconto do que a análise dos erros, mais para classificação dos alunos do que para identificação do nível de domínio de cada um.

Nesta perspectiva,

> [...] a prova suscita erros deliberadamente, já que, de nada serviria, se todos os alunos resolvessem todos os problemas. Ela cria a famosa *curva de Gauss*, o que permite dar boas e más notas, criando, portanto, uma hierarquia. Uma prova desse gênero não informa muito como se operam a aprendizagem e a construção dos conhecimentos na mente do aluno, ela sanciona seus erros sem buscar os meios para compreendê-los e para trabalhá-los. (PERRENOUD, 1999b, p. 15).

Para Perrenoud (1999b), o êxito e o fracasso escolar:

> São realidades sociais construídas, tanto em sua definição global quanto na atribuição de um valor a cada aluno, em diversas fases da

---

[2] Perrenoud (1999b) citou a seguinte obra: CHEVELLARD, Y. Vers une analyse didactique des faits d’évaluation, in: De Ketele, J. M. (dir.) *L’ evaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles: De Boeck, 1986. p. 31-59.

> trajetória escolar, através das práticas de avaliação que seguem, por um lado, procedimentos e escalas instituídas e, por outro, dependem, quanto ao restante, da arbitrariedade do professor ou do estabelecimento. (PERRENOUD, 1999, p. 19).

A educação brasileira, no que tange à avaliação da aprendizagem, encontra-se com representação das duas abordagens (tradicional e emergente). Contudo, ressalta Romão (2001), as práticas de avaliação tradicional, chamada pelo autor de concepção II, apresentam maior frequência entre os professores. Estas são vistas como classificatórias, meritocráticas e que estimulam a competição. Para evitar distorções e uma 'fobia dicotômica', o autor preferiu chamar as duas vertentes de concepção I e II, sendo que, na concepção I, de acordo com a visão desse autor, encontram-se as abordagens que valorizam o processo, em detrimento dos resultados que se assemelham a diversas características das abordagens emergentes.

Romão (2001) reforça, ainda, que, entre os seus procedimentos, a avaliação pertencente à abordagem tradicional (concepção II) prega a validade da heteroavaliação e das verificações de avaliadores externos, por acreditar que a autoavaliação, na medida em que respeita quaisquer resultados de sua atividade, acaba por 'enganar' os professores e as instituições. Valoriza os aspectos quantificáveis, por julgar que as descrições qualitativas têm um caráter subjetivo, preocupando-se mais com o tratamento técnico e estatístico dos resultados.

Outro aspecto da avaliação tradicional (concepção II) está no registro dos resultados da avaliação e na periodicidade do processo, considerados fatores essenciais, principalmente nos finais dos processos, ou seja, ao final de uma aula, de uma unidade, de uma série, ou de um curso. E, por ter uma função classificatória, deve se referenciar em padrões consagrados universalmente, tanto em padrões científicos, como em culturais e, portanto, socialmente aceitos.

A avaliação tradicional está relacionada ao produto, visto como prioritário, e, exatamente, por valorizar este elemento, é denominado positivista, afirma Romão (2001), ao exaltar o resultado de um determinado desempenho do aluno, em relação a conhecimentos. Por isso, preza pela mensuração quantitativa, já que esta facilita a comparação de desempenhos entre os alunos.

Sob o prisma de uma abordagem tradicional, a educação, quando vista a partir de uma concepção autoritária e 'bancária', conforme denominação de Paulo

Freire, vislumbra o aluno como um depositário do ‘tesouro do saber’, que a partir de um mapa da ‘mina’, ou seja, o plano de curso elaborado pelo professor, sem a participação do aluno, é apresentado como uma única alternativa ao educando, e, portanto, um caminho obrigatório para alcançar o êxito. Conforme esse autor:

> Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem depósitos, guardá-los e arquivá-los. (FREIRE, 1981, p.66).

De acordo com Romão (2001) a concepção de avaliação proveniente deste pensamento preocupa-se, “apenas com a verificação dos ‘conhecimentos depositados’ pelo professor no aluno, desconhecendo os procedimentos, instrumentos e estratégias utilizados pelo educando para absorção ou rejeição desses ‘conhecimentos’ ”. (ROMÃO, 2001, p. 88, grifo do autor)

A concepção ‘bancária’ da educação, ou seja, pertencente a uma concepção tradicional de avaliação, ou denominada de concepção II por Romão (2001), desenvolve uma avaliação bancária da aprendizagem. Por meio dela, entende-se que são feitos depósitos de ‘conhecimentos’ que são exigidos de volta, por meio da memorização dos conteúdos. Contudo, estes depósitos são recolhidos sem juros e sem correção monetária, afirma Romão (2001), já que o aluno não pode acrescentar nada de sua própria elaboração do conhecimento, mas somente repetir aquilo que foi transmitido. Portanto, percebemos a valorização da memorização dos conteúdos e não a aprendizagem propriamente dita.

Com relação à classificação, o ato de avaliar, quando tem esta finalidade, passa a classificar o aluno em padrões já determinados. Do ponto de vista da aprendizagem, o educando fica classificado como inferior, médio ou superior, de maneira estática. As classificações são registradas e transformadas em números, adquirindo a possibilidade de serem somadas e divididas, transformando-se em médias.

O problema da média e da classificação é que a avaliação representa um momento específico da aprendizagem do aluno, afirma Luckesi (2002), e desta forma ela acaba não revelando a evolução e o crescimento do aluno, uma vez que as notas obtidas refletem apenas aquele momento em que o aluno foi aferido.

Mesmo assim, elas são registradas pelo professor, como forma de ‘castigo’ ou ‘prêmio’, pelo desempenho inadequado ou de êxito do aluno naquele dado instante, mas ficam permanentes para estratificar o aluno. Assim, como a fotografia, a avaliação, quando tem esta preocupação de classificação, acaba por representar uma parcela da realidade vivenciada pelo aluno, num dado momento, mas não capta a dinâmica e a evolução dos fatos e da aprendizagem em si.

Para mostrar o efeito da classificação e demonstrar como ela é estática, Luckesi (2002) ilustra com uma situação de sala de aula. Assim que uma unidade de estudo é trabalhada, logo após, faz-se uma verificação do aprendido; ao resultado, é atribuído uma nota ou um conceito, que simboliza o valor daquilo que foi aprendido. O ato de avaliar foi encerrado naquele momento. A nota ou o conceito é registrado e o aluno permanece nessa situação. Portanto, fica evidenciado que o ato de avaliar não serviu como pausa para o professor repensar as estratégias de ensino e tomar novas direções na promoção da aprendizagem, e sim, serviu para julgar e estratificar, tornando-se um instrumento inibidor do processo de crescimento.

Em síntese, a função classificatória não permite acompanhar a dinâmica da aprendizagem, em constante evolução, retirando da prática avaliativa aquilo que lhe é peculiar: a tomada de decisões quanto aos rumos a seguir, uma vez que o aluno já foi julgado e classificado. Permanecem os registros e anotações nos arquivos escolares e estes se transformam em documentos legais referentes ao desempenho do educando, conforme afirma o autor.

Luckesi (2002) explica que este fato ocorre, em razão de que o professor traduz um modelo social que, por sua vez, reflete um modelo pedagógico, o qual reproduz a distribuição social das pessoas, ou seja, do início ao fim do processo, os inferiores permanecem inferiores, e os superiores permanecem na mesma posição. Assim sendo, Luckesi (2002) afirma que:

> [...] a sociedade permanece como está, pois a distribuição social das pessoas não pode ser alterada com a prática pedagógica, mesmo dentro de seus limites. É a forma de, pela avaliação, traduzir o modelo liberal conservador da sociedade. Apesar de a lei garantir igualdade para todos, no concreto histórico encontram-se os meios para garantir as diferenças individuais do ponto de vista da sociedade. Ou seja, o ritual pedagógico não propicia nenhuma modificação na distribuição social das pessoas, e, assim sendo, não auxilia a transformação social. (LUCKESI, 2002, p. 36).

Em concordância com Luckesi, Vasconcellos (2003) destaca que a avaliação escolar é um problema sério a ser repensado, pois está inserida em um sistema educacional, e este, por sua vez, faz parte de um sistema social, que incute certos valores desumanos, tais como:

> […] o utilitarismo, a competição, o individualismo, o consumismo, a alienação, a marginalização, valores estes que estão incorporados em práticas sociais, cujos resultados colhemos em sala da aula, uma vez que funcionam como 'filtros' de reinterpretação do sentido da educação e da avaliação. (VASCONCELLOS, 2003, p. 13).

Vasconcellos (2003) entende que o grande entrave da avaliação é o seu uso como instrumento de controle, que promove a discriminação e seleção social, separando os aptos dos inaptos; além de estar impregnada da ideologia dominante, passando e legitimando estes valores. Ainda, ressalta que:

> [...] houve uma inversão na sua lógica, ou seja, a avaliação que deveria ser um acompanhamento do processo educacional acabou tornando-se o objetivo deste processo, na prática dos alunos e da escola; é o famoso 'estudar para passar'. (VASCONCELLOS, 2003, p 26).

Para um autor que admite a existência de uma base sócio-político-econômico-cultural na sociedade de classes, Vasconcellos (1998) afirma também que a classe dominante utiliza todos e meios e intuições para se reproduzir e permanecer. A escola, como uma de suas instituições, apenas reforça estes valores impregnados no sistema capitalista.

A avaliação neste contexto é um de seus instrumentos, que mostra o seu caráter político, quando permite a reprovação do aluno, uma vez que, por meio dela, faz-se o controle oficial do sistema educacional. Desta forma, ela é a garantia do sistema, a sua chancela, que dá o respaldo legal para aprovar ou reprovar o aluno, que oferece a certificação, o diploma e a matrícula para a série subsquente.

Nesta perspectiva, afirma Vasconcellos (2003), a avaliação acaba desempenhando um papel mais político do que pedagógico, sendo usada como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como da própria escola, pelo professor e pelos pais. E não de fato, como deveria ser utilizada no seu plano pedagógico, como um recurso metodológico para reorientação do processo de ensino/aprendizagem.

Concebida com a função classificatória, a avaliação é também autoritária, pois, cabe ao professor o papel disciplinador, representando o sistema, por meio do uso do poder que lhe confere o direito de classificar cada aluno, enquadrando cada um dentro da normatividade socialmente estabelecida, apontando os melhores e os piores.

Outra face do autoritarismo, que vem da relação professor-aluno, pode ser revelada a partir de seu julgamento de valor, com relação ao que considera como dados relevantes, pondera Luckesi (2002), pois a decisão do que é relevante, ou não, também depende do seu estado psicológico. O professor pode, ainda, se utilizar da avaliação para hostilizar os alunos, exigindo condutas das mais variadas. Luckesi (2002) registra que o professor no exercício do poder, como autoridade máxima na sala de aula, se sente no direito de preparar 'armadilhas' nas provas, ou questões para aqueles que estão despreparados ou são indisciplinados.

Com relação aos critérios de julgamento, elaborados pelo professor ao avaliar, mais uma vez, percebemos a arbitrariedade do processo avaliativo, pois o docente pode variar os critérios de acordo com os seus interesses; ora reduzindo o padrão de exigência, para privilegiar um aluno e obter a sua aprovação; ora aumentando o rigor e o nível de exigência para reprovar alguém.

Ainda, outra manifestação do papel autoritário da avaliação ocorre com relação à comunicação do que se pede, alerta Luckesi (2002), empregando nos testes e provas uma linguagem incompreensível ou ambígua, e colocando a culpa no aluno, que foi incapaz de compreender o solicitado, portanto, incompetente. Neste sentido, a comunicação na avaliação é usada como um instrumento para a manifestação do autoritarismo pedagógico.

O autoritarismo na avaliação educacional é observado, também, quando ela é usada como mecanismo disciplinador de condutas sociais. Tal fato ocorre quando o professor utiliza a avaliação como um instrumento de ameaça. Ou seja, a aplicação da avaliação e seus resultados são mais intensivos, caso a sala fique em desordem, ou um aluno tenha atitudes de indisciplina. Luckesi (2002) relata que o professor, para resolver essas situações de conflitos, ameaça os alunos com testes relâmpagos ou com advertência de que eles poderão sofrer consequências por comportamentos indesejáveis e até mesmo, com a aplicação de provas mais difíceis.

Outra crítica feita às práticas avaliativas é a negação e o desrespeito às diferenças individuais dos educandos, em todas as áreas do desenvolvimento,

desde a social, intelectual, moral e até física. Neste sentido, Hoffmann (2005) afirma que “muitas vezes, na escola, o diferente é negativo. Persegue-se a homogeneidade, a uniformidade, denominando-a de padrão normal. Poder-se-ia dizer, inclusive, que o diferente é anormal em educação”. (HOFFMANN, 2005, p. 19).

Nessa perspectiva, o olhar do professor fica baseado em critérios comparativos de domínio de conhecimento que, por sua vez, resultam em classificação de desempenhos. O professor busca os desvios de padrão facilmente encontrados, por meio da comparação, uma vez que as diferenças são consideradas obstáculos impeditivos à aprendizagem.

Mais uma vez, ficam evidenciados o autoritarismo e a arbitrariedade do processo avaliativo, que se origina da incansável busca por um padrão uniforme. Excluem-se os alunos pobres, doentes, quietos, muito agitados, com deficiências físicas e mentais, e tantos outros considerados diferentes. O resultado disto, segundo Hoffmann (2005), é a formação de uma escola seletiva, excludente e monótona, por não valorizar as ricas experiências de vida e formas de pensar dos alunos.

Ao agravar os fatores acima relacionados à avaliação tradicional, outro aspecto negativo diz respeito ao individualismo e à competição. Hoffmann (2005) acredita que a competitividade na sociedade moderna encontra uma de suas raízes na formação escolar, já que, desde cedo, o aluno aprende a duvidar dos argumentos dos colegas e a reproduzir apenas os pensamentos do professor. Nesse ambiente, os educandos passam a valorizar os que sabem, comparam notas, rejeitam ideias diferentes e optam por respostas certas e padronizadas.

Para reforçar o clima de competição, as escolas na educação básica, afirma Hoffmann (2005), muitas vezes, separam as turmas de acordo com alguns critérios de seleção, entre eles, as classes normais, as especiais, mais e menos capazes, com a justificativa de que, desta forma, o professor poderá se adaptar às exigências do grupo, intensificando, mais uma vez, a negatividade das diferenças. Outros fatores, responsáveis por gerar os sentimentos de competição e individualismo, são as provas de seleção para ingresso em escolas, vestibulares, as premiações e classificações no processo avaliativo das universidades.

O erro, nessa abordagem, é visto como uma deficiência ou falha do aluno, mostrando sua incompetência e insucesso na busca do conhecimento. Vasconcellos

(1998) menciona que esse fato ocorre por conta da formação do professor, pois ele foi ensinado para ver o erro e não o acerto e aprendeu a desconfiar do aluno. Portanto, com relação às práticas de avaliação, só se considera a resposta e não todo o raciocínio. Estas atitudes são reforçadas pela escola, que aponta o erro e os aspectos negativos do aluno.

A grande dificuldade, para o professor se posicionar de maneira diferente em relação aos erros dos alunos, está na forma que ele aprendeu e se relaciona com os próprios erros, uma vez que o erro está associado ao pecado, ao castigo, conforme constata Luckesi (2002). Desta forma, o erro na prática escolar, quando visto com uma visão culposa, tem conduzido o professor a usar o castigo, como forma de correção e direção da aprendizagem.

Os castigos são das mais variadas formas, dos mais visíveis até os mais sutis. Luckesi (2002) aponta que, com o passar dos anos, os castigos escolares perderam o seu caráter de agressão física, tornando-se até mais brandos, porém, não perderam a sua perversidade e violência. O castigo foi modificado de pequenos martírios, como a utilização da régua para bater no aluno, ou da colocação do aluno de joelhos, sobre grãos de milho ou feijão, até uma forma intermediária; deixar o aluno em pé durante a aula, enquanto todos permaneciam sentados; e outras formas que não atingiam o corpo físico mas a personalidade, como a criação de um clima de tensão, medo e ansiedade entre os alunos, com perguntas e testes relâmpagos, que deveriam ser respondidos imediatamente, ou a ridicularização de um erro e até ameaça de reprovação.

O viés desta prática é que o docente não está interessado em descobrir a aprendizagem obtida pelo aluno, e sim, em expor publicamente aquele estudante que não aprendeu, para evidenciar a fragilidade do mesmo, que acaba sofrendo por antecipação, pois fica na expectativa do castigo que virá. A partir do erro, na prática escolar, reforça-se no discente uma concepção culposa da vida, segundo Luckesi (2002):

> [...] pois, além de ser castigado por outros, muitas vezes ele sofre ainda a autopunição. Ao ser reiteradamente lembrado da culpa, o educando não apenas sofre os castigos impostos de fora, mas também aprende mecanismos de autopunição, por supostos erros que atribui a si mesmo. (LUCKESI, 2002, p. 51).

As marcas decorrentes dessas práticas avaliativas no aluno, muitas vezes,

necessitam de um trabalho psicológico, para que as crianças e os jovens se libertem dos medos e das ansiedades, alerta Luckesi (2002), já que vários desses traumas se transformam em hábitos inconscientes e só servem para garantir uma submissão internalizada. O autor alerta ainda que o medo cria dependência e um senso de incapacidade que poderá impedir a plena autonomia do sujeito.

Assim, sintetizando as ideias em torno da avaliação, destacamos as principais características da abordagem tradicional, apresentadas até o momento. Concluímos que, na avaliação tradicional são enfatizados o produto, a estrutura, o estático, a permanência, a seletividade, a classificação, o fracasso escolar, o erro como forma de castigo, a memorização de conteúdos, a verificação dos conhecimentos e a quantificação dos mesmos, a competição, a meritocracia, o autoritarismo, a negação das diferenças individuais e, por consequência, o privilegiamento da homogeneidade e uniformidade.

Outros enfoques avaliativos foram surgindo, a partir da década de 1970, com maior predominância nos anos de 1990, como uma reação aos pressupostos teóricos e aos objetivos da avaliação tradicional. As novas abordagens referentes à avaliação tinham pressupostos teóricos distintos dos que foram até aqui apresentados. Buscamos caracterizar, a seguir, a concepção emergente de avaliação, em algumas de suas modalidades.

4.2 A Avaliação na Concepção Emergente

No Brasil, a partir do final da década de 1970 e no decorrer das décadas seguintes, começaram a proliferar outros modelos de avaliação, como uma reação à perspectiva quantitativa da avaliação educacional. Segundo Saul (1995), foram publicados artigos e realizados eventos significativos, em nível nacional, que demonstravam a preocupação em discutir e aprofundar a abordagem qualitativa deste procedimento.

Nas novas propostas de avaliação, de acordo com Vasconcellos (2000), destacavam-se o caráter de denúncia sobre como e com que finalidades o processo avaliativo estava sendo vivenciado na escola, dando um novo significado à avaliação escolar. Ela passa a ser percebida como um elemento relevante na luta pela

democratização do ensino, bem como na definição da escola, como um espaço de construção do conhecimento e de formação do sujeito social, comprometida com a permanência dos alunos que nela ingressam, e que prioriza também, a interdisciplinaridade do objeto do conhecimento. Enfim, uma escola, como espaço de contribuição para a construção de uma sociedade menos desigual. (SOUZA,1995).

Tanto na literatura nacional quanto na internacional, essa nova perspectiva se faz presente nas produções de vários autores e coexiste uma gama de termos empregados, quando fazem referência às abordagens mais atuais de avaliação, utilizando expressões variadas como: avaliação diagnóstica defendidas por Libâneo e Luckesi, avaliação dialógica designada por Romão; avaliação emancipatória proposta por Saul; avaliação mediadora propagada por Hoffmann; avaliação reguladora ou formativa mencionadas por Allal, Coll, Zaballa, Perrenoud, Hadji, Pelegrini, entre outras terminologias.

Apesar desta variedade de termos, destacamos alguns pontos em comum entre eles, tais como: o aluno passa a ser o foco das atenções, e sujeito ativo, responsável pela construção de seu conhecimento e pela interação com os outros e com a sociedade; o processo passa a ter maior relevância do que o produto, e a grande preocupação está voltada para fazer com que o educando aprenda, de fato.

Todos estes pressupostos se assemelham às características da avaliação formativa, detalhadas na sequência, para que se compreenda melhor a proposta desta concepção e se verifique seus pontos fortes e principais diferenças, em relação à avaliação tradicional.

Perrenoud (1999b) afirma que a ideia de que a avaliação auxilia o aluno a aprender não é recente, ela existe desde que a escola teve início, quando os educadores posicionavam-se contra as notas e colocavam a avaliação mais a serviço do aluno, do que em favor do sistema. Contudo, reconhece que a mudança na escola ocorreu de maneira gradual, embora a maioria dos sistemas se declaram em favor de uma pedagogia diferenciada e uma maior individualização do desenvolvimento do aluno.

Um dos dispositivos das pedagogias diferenciadas é a avaliação formativa, defendida por Perrenoud (1999b), que, entre os seus preceitos, está a não aceitação do fracasso escolar e o reconhecimento da desigualdade na escola e que pretende fazer da regulação das aprendizagens a sua lógica prioritária.

A ideia da avaliação formativa, como uma preocupação efetiva com as

aprendizagens dos alunos, e seu papel, na perspectiva de uma pedagogia de domínio, foi a de delimitar as aquisições e a forma de raciocínio de cada aluno, para auxiliá-lo no alcance dos objetivos de ensino, contrapondo a criação de hierarquias de excelência, ou seja, aquela que tem como fundamento a classificação e a comparação de alunos.

Bloom, nos anos 60 do século XX, defendeu uma pedagogia do domínio, introduzindo uma proposição diferente em que afirmava, que todo mundo pode aprender. De acordo com Bloom apud Perrenoud (1999b)[3], os alunos poderiam dominar 80% dos conhecimentos e competências previstos nos programas, na medida em que o ensino fosse organizado de maneira a individualizar o conteúdo, o ritmo e as modalidades de aprendizagem, em função de objetivos claramente definidos

De acordo Perrenoud (1999b), tornava-se um instrumento que privilegiava a regulação contínua da aprendizagem, portanto, aquela que iria sugerir as intervenções e situações pedagógicas necessárias para alcançar o domínio dos saberes.

A avaliação formativa propõe uma ruptura com os moldes tradicionais, pois sugere deslocar a regulação ao nível da aprendizagem e individualizá-la. Seus instrumentos devem permitir analisar o nível de aquisição ou de domínio, portanto, podem variar, segundo Perrenoud (1999b), de um teste criterioso, à observação in loco dos métodos de trabalho, procedimentos e processos intelectuais no aluno. O diagnóstico deve dar lugar a uma ação apropriada, acompanhada de uma intervenção própria para resolução daquela determinada situação.

Ao corroborar com as ideias apregoadas por Perrenoud, Hadji (2001) acredita que o ato de avaliar depende da significação da palavra ensinar para o professor. No seu ponto de vista, ensinar é auxiliar os alunos a construírem os saberes e competências, contribuindo para o êxito do ensino.

Nessa perspectiva, Hadji (2001) entende que a avaliação deve estar a serviço das aprendizagens e acrescenta ainda que “aqueles que acreditam na necessidade de uma avaliação formativa afirmam a pertinência do princípio segundo o qual uma prática - avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender. (HADJI,

---

[3] Perrenoud (1999b) citou a seguinte obra: BLOOM, B.S. Caractéristiques individuelles et appentissages scolaires, Burxelles: Labor, 1979.

2001, p. 16).

Para Hadji (2001), portanto, a avaliação formativa “é um modelo regulador, uma utopia promissora, que indica o objetivo, não o caminho...”. (HADJI, 2001, p.22) Trata-se de uma possibilidade oferecida aos professores, que compreendem estar a prática avaliativa a serviço das aprendizagens de seus alunos.

Outro autor, que defende a utilização da avaliação como uma ferramenta para obtenção de aprendizagem, é Luckesi, que desenvolveu estudos críticos sobre a prática da avaliação da aprendizagem na escola, bem como propostas e encaminhamentos para novas posturas. O autor definiu a avaliação da aprendizagem como “um juízo de **valor** sobre dados relevantes para uma tomada de decisão” (LUCKESI, 2002, p.9), substituindo posteriormente o termo “valor” por qualidade, por julgar mais propício à área educacional.

Percebemos, nesta concepção, a valorização da avaliação como um elemento que possibilita a coleta de informações para redirecionar a aprendizagem do aluno, enfatizando o seu caráter diagnóstico. Ainda, destacamos que a avaliação é vista como um processo contínuo e permanente, paralelo ao processo de ensino/aprendizagem. Para tanto, o professor registra as dificuldades e os avanços do aluno, em relação ao seu desempenho anterior e sugere ações em favor de seu desenvolvimento.

Para Romão (2001), a avaliação é vista como dialógica, equivalente a uma educação libertadora. Nela, “o conhecimento não é uma estrutura estática, mas um processo de descoberta coletiva, mediatizada pelo diálogo entre educador e educando”. (ROMÃO, p. 88, 2001) Nesta perspectiva, a avaliação deixa de ser um processo de cobrança, para se tornar um momento de aprendizagem, não só para o aluno, como também para o professor.

Outro aspecto levantado por Romão (2001), no tocante a esta abordagem, é que existe o privilegiamento dos aspectos qualitativos em detrimento dos quantitativos, bem como a avaliação passa a ter uma finalidade de diagnóstico. Assim, ela se volta para identificar os problemas e dificuldades dos alunos, com vistas à reformulação dos procedimentos didático-pedagógicos, ou até mesmo dos objetivos e metas, visando corrigir as deficiências encontradas.

Romão (2001) destaca, ainda, que nessa concepção, o professor não compara o desempenho dos alunos, com vistas a classificá-los, mas, quando faz comparações, identifica dois momentos distintos no desempenho do mesmo aluno,

para avaliar o seu avanço dentro do processo de ensino/aprendizagem.

Em conformidade com os demais autores, Vasconcellos (1993), por sua vez, afirma que a avaliação é um processo que implica em reflexão sobre a prática, os seus avanços, suas dificuldades, suas incertezas e resistências. Após esta análise, o educador definirá, então, uma proposta para superação de seus problemas. Na prática escolar, significa verificar se os alunos atingiram os objetivos, seu desenvolvimento, e, a partir daí, elaborar um diagnóstico, decidir e escolher alternativas, estabelecer um ambiente dialógico entre aluno/professor, acompanhar o progresso do discente, propiciar a aprendizagem. (VASCONCELLOS, 1993).

A pedagogia da autonomia proposta por Vasconcellos (2003) tem como objetivo a construção da autonomia e da solidariedade, e para o seu alcance, a avaliação passa a ser entendida como uma referência para o aluno, no sentido de propor alternativas para superação das dificuldades. A escola tem o papel de colaborar nesse processo, formando o cidadão pela mediação do conhecimento científico e filosófico. O conhecimento passa a ser visto como uma fonte para o sujeito, na busca da compreensão do mundo e, a partir daí, possibilita a sua intervenção. Com estes mesmos princípios, a avaliação escolar é vista como aquela que possibilita a construção do conhecimento, promovendo a aprendizagem de seus alunos.

Uma nova concepção de avaliação exige uma mudança de postura do professor, segundo Vasconcellos (2003), alterando inclusive o seu foco de preocupação e ação, já que deverá investir esforços na aprendizagem do aluno e não mais no controle daquilo que foi transmitido, ou ainda, o quanto o aluno sabe. Para esta reordenação de ideias, é essencial uma recapacitação do educador sobre os processos de conhecimento do aluno. O autor ainda afirma que entra em pauta um problema de ordem epistemológica, ou seja, desvendar como o aluno aprende, para então pensar como o professor deve ensinar. Aí, então, o professor, ao assumir esta reflexão, mudará drasticamente sua forma de trabalhar.

Trata-se de uma concepção dialética da educação, nela, há uma superação "[…] tanto do sujeito passivo da educação tradicional, quanto do sujeito ativo da educação nova, em direção ao sujeito **interativo**". (VASCONCELLOS, 2003, p. 47) (grifo do autor). O professor resgata seu papel, pois ajuda o aluno pela interação, a apropriar-se do conhecimento e da aprendizagem.

Percebemos que, nesta concepção, ocorre uma mudança na relação

pedagógica, já que o aluno passa a reconhecer, na figura do professor, um colaborador, ou seja, aquele que ensina e que quer ajudar o aluno nas suas dificuldades. A prática do professor e o seu foco deslocam-se de eixo e passam a ser o de garantir a aprendizagem de todos e não mais o quanto o aluno sabe.

Segundo Nadal e Leão (2002, p. 121), “a avaliação formativa está inserida no ciclo reflexivo de investigação sobre a ação”, ocorrendo de forma contínua no tempo, caracterizando-se como indagações frequentes dos professores sobre o processo.

Outras características apontadas por Nadal e Leão (2002) referem-se ao seu caráter diagnóstico, democrático e qualitativo, ocorrendo a indicação das dificuldades apresentadas pelos alunos e a proposição pedagógica, a tempo de permitir a superação das dificuldades apresentadas.

Destacamos que a avaliação formativa se ressignifica em relação à concepção tradicional, uma vez que propõe uma mudança de postura e de procedimentos, por parte dos atores envolvidos, professor e aluno, passando a ser uma prática auxiliar do processo de ensinar e aprender. Trata-se de uma prática formativa, já que informa seus sujeitos, com o objetivo de adequar os conteúdos e os procedimentos de ensino às características dos educandos, com a finalidade de garantir o seu desenvolvimento e sua aprendizagem.

Um outro aspecto da avaliação formativa, de acordo com Hadji (2001), é de que ela está situada entre outras duas avaliações, com relação aos critérios, como o lugar e sua associação com a ação de formação. Neste sentido, cita os três tipos de avaliação possíveis: a avaliação prognóstica, a cumulativa e a formativa.

A avaliação prognóstica, ou diagnóstica, ou seja, aquela que se situa antes da formação, é realizada com a finalidade de detectar os pontos fortes e fracos do aluno e seus conhecimentos prévios, permitindo um reajuste dos programas de estudo. A avaliação cumulativa, ou a que ocorre depois da ação, tem a finalidade de verificar se as aquisições pretendidas foram alcançadas, realizadas no final do processo e com a intenção certificativa. E, por último, a avaliação formativa, que está situada no centro da ação de formação, com a função de contribuir para a regulação do ensino.

Contudo, Hadji (2001) alerta para o fato de que apenas o lugar em relação à ação não basta, uma vez que a avaliação, mesmo no centro da ação, tem uma dimensão cumulativa, quando faz um balanço das aquisições dos alunos. E,

também, toda a avaliação tem uma dimensão prognóstica, quando leva o aluno a ajustar o ensino/aprendizagem, ou quando procura adaptar o conteúdo ao aluno.

Desta forma, na concepção de Hadji (2001), o essencial é que a avaliação formativa seja acima de tudo uma avaliação informativa, aspecto, também, considerado primordial para Perrenoud (1999b), ou seja, aquela que deve ter como característica fundamental a informação de qualquer tipo, e que depende exclusivamente da intenção do avaliador, em favorecer o desenvolvimento do discente.

Neste sentido, a avaliação formativa, sob o ponto de vista de Hadji (2001), encontra-se no fato de que os dois principais atores do processo educativo precisam ser informados. O professor que precisa regular sua ação, com base nas informações a respeito dos efeitos de seu trabalho pedagógico, e o aluno, que precisa saber como está seu desenvolvimento, identificar suas dificuldades, para reconhecer e corrigir suas deficiências.

É fundamental distinguir alguns aspectos da avaliação formativa, frente às demais formas de avaliação. A avaliação formativa pressupõe uma avaliação contínua, mas nem toda avaliação contínua pretende ser formativa. Nessa perspectiva, Perrenoud (1999b) alerta que algumas intervenções do professor, apesar de baseadas em uma apreciação realista da situação, nem sempre têm como objetivo principal contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem, mas de manter a ordem, colocar os alunos para trabalhar, criar um ambiente harmonioso e não, necessariamente, ensinar.

Destacamos ainda que toda pedagogia, desde a tradicional até a emergente, possibilita, ao professor, promover alterações e ajustes em seus planejamentos de ensino, em função de acontecimentos inesperados, variação de comportamentos de seus alunos e seus interesses, bem como de resistências e dificuldades na compreensão do conteúdo. Portanto, Perrenoud (1999b) enfatiza que existe sempre um mínimo de regulação da aula, fazendo com que o professor modifique, desde as atividades mentais dos alunos até, em alguns casos, os seus processos de aprendizagem.

Mas, para que ocorra a avaliação formativa de fato, torna-se essencial, de acordo com Perrenoud (1999b), a sistematização desta regulação, levando o professor a ser um observador atento de seus alunos, na tentativa de compreender os seus processos intelectuais, para ajustar, de maneira mais adequada e

individualizada, as suas intervenções pedagógicas e situações didáticas, a fim de aperfeiçoar as aprendizagens.

Perrenoud (1999b) acredita que a regulação da aprendizagem é intencional, por parte do professor, ao traçar um diagnóstico do que o aluno já percorreu e do que ainda precisa desenvolver, para melhorar e aperfeiçoar os processos de aprendizagem.

A regulação da aprendizagem, de acordo com Perrenoud (1999b), consiste num "conjunto das operações metacognitivas do sujeito e de suas interações com o meio que modificam seus processos de aprendizagem, no sentido de um objetivo definido de domínio" (PERRENOUD, 1999b, p. 90). Para acontecer a regulação, é preciso estabelecer o que se deseja, num estado almejado, que permita uma otimização de sua trajetória.

Quando se fala em regulação da aprendizagem, ela é utilizada no sentido metafórico, afirma Perrenoud (1999b), pois é difícil identificar com exatidão as interações favoráveis, compreender em sua totalidade as razões que levam a aperfeiçoar a aprendizagem ou direcioná-las de maneira segura e com precisão. Mas, conforme destaca o autor, torna-se imprescindível pensar em termos de regulação, quando se fala de avaliação formativa, para contextualizá-la em um conjunto de esquemas mentais intencionalmente previstos ou autorizados pelo professor, de acordo com os pressupostos da didática.

A didática, de acordo com Perrenoud (1999b) e do ponto de vista da abordagem tradicional, pode ser considerada a "a arte de ensinar, arte que se pode tentar codificar, racionalizar, tornar metódica" (PERRENOUD, 1999b, p. 91). E, no sentido mais moderno, trata-se de:

> [...] uma *disciplina de ação*, baseada nas ciências de referência e nas ciências da educação, ou como a ciência dos *fatos didáticos*, da formalização, da transposição, da negociação, da apropriação ou da avaliação dos *saberes* no sistema didático, ou ainda a ciência do contrato e das interações *didáticas*. (PERRENOUD, 1999b, p.91, grifo do autor).

O autor destaca ainda que os novos saberes didáticos estarão, entre os pilares obrigatórios, tanto na formação de professores, quanto na elaboração dos

meios e dos métodos de ensino, para alcançá-los.

Outra característica da avaliação, de acordo com Weiss apud Hadji (2001)[4], é que ela pode ser considerada como 'problema de comunicação', pois trata-se de uma interação, uma troca, uma negociação entre um avaliador e um avaliado, sobre um objeto particular e em um determinado ambiente social. Portanto, a avaliação é socialmente condicionada. Nesta perspectiva, entende-se que o desempenho do aluno é resultado da interação com o professor em sala de aula, com o examinador, em situação de prova, ou com uma ocasião social, em que são verificadas as suas capacidades.

Dentro deste contexto, Hadji (2001, p. 36) constata que:

> [...] os alunos têm comportamentos diferentes em situação de anonimato ou de visibilidade: e os seus desempenhos também mudam, se estiverem em situação de comparação social (quando da existência de diferentes níveis é publicamente proclamada) ou não (quando declara-se aos indivíduos que todos têm o mesmo nível).

De acordo com estes pressupostos, o autor afirma que um mesmo aluno pode ter outros desempenhos, se o contexto social for diferente, pois entram em cena os processos psicossociais e, também, as condições sociais da própria prova de avaliação. Hadji (2001) pondera que, para colocar as avaliações a serviço das aprendizagens, o professor jamais deve emitir um parecer sobre o aluno sem refletir e, principalmente, quando for fazer um julgamento negativo.

A comunicação exerce um papel fundamental na regulação da aprendizagem, e, portanto, na avaliação formativa, já que é responsável por estruturar o funcionamento da linguagem e, por consequência, das aprendizagens. Perrenoud (1999b) considera que "se há autorregulação é, em parte, porque o indivíduo se encontra em situações de comunicação, que o colocam em confronto com seus próprios limites e que o levam, no melhor dos casos, a ultrapassá-los". (PERRENOUD, 1999b, p. 99). Neste sentido, o aluno para ouvir, compreender, ter a palavra, deve resolver certo número de problemas de ordem linguística e comunicativa.

O professor é outro agente primordial na regulação da aprendizagem,

---

[4] Hadji (2001) citou a seguinte obra: WEISS, J. (sous la diretion de). L'évaluation: problème de communicanon. Cousset: (Fribourg), Del Val, 1991.

conforme destacam Perrenoud (1999b) e Hadji (2001). De acordo com Perrenoud (1999b), este fato ocorre pois é dele a responsabilidade pela estruturação da comunicação, porque dispõe de um poder e de uma competência inerentes à sua função. Ainda, cabe a ele propor a intervenção, com o objetivo de favorecer a aprendizagem, tornando-se um parceiro do aluno.

Com relação à avaliação formativa, Perrenoud (1999b) enfatiza que o professor, ao elaborar o seu planejamento de ensino e do ponto de vista da didática, deve considerar a heterogeneidade dos alunos, tanto no nível de domínio alcançado, como da herança cultural familiar. Nessa perspectiva, a diversidade leva o professor a elaborar procedimentos de individualização e de diferenciação de tarefas, avaliações e orientações.

A avaliação formativa visa dar ao professor informações essenciais, para que ele possa intervir eficazmente na regulação das aprendizagens de seus alunos. Deve ser levado em consideração que o professor pode errar na análise ou ser impreciso, ainda, é preciso relevar a rotina desse profissional. Perrenoud (1999b) admite que toda a avaliação, mesmo a formativa, absorve tempo e energia dos professores e alunos, e não deixa de ser uma forma de controle social e de coerção, que não se deve prolongar inutilmente.

Já na concepção de Hadji (2001), as tarefas do avaliador preocupado com a formatividade e, por consequência do professor, devem ser:

> [...] a de desencadear comportamentos nos alunos que possam ser observados; a seguir, observar e interpretar esses comportamentos; comunicar os resultados de sua análise e sua apreciação final e por fim, propor soluções e remediar as dificuldades e deficiências encontradas. (HADJI, 2001, p. 75).

Outro aspecto salientado por Perrenoud (1999b) com relação à avaliação formativa, diz respeito ao conhecimento da realidade do aluno. Para a organização do trabalho em aula o professor deve partir do conhecimento efetivo de cada aluno e dos recursos que conseguirá mobilizar para percorrer o caminho que ainda resta para alcançar o objetivo, e dos obstáculos que vai encontrar. Desta forma, está realizando uma regulação de base e desenvolvendo também, uma avaliação formativa proativa, reconhecendo que os alunos não precisam realizar as mesmas aprendizagens e que cada um está a uma distância do objetivo.

Com relação à avaliação formativa, Perrenoud (1999) acredita que o

professor deve apostar na autorregulação da aprendizagem pelo aluno, ou seja, reforçar nele a capacidade de gerir seus projetos, suas estratégias diante dos problemas, bem como seus avanços.

Todo indivíduo opera regulações intelectuais para aprender, portanto, Perrenoud (1999b) afirma que cada pessoa tem uma capacidade para a autorregulação, pois, de acordo com os pressupostos do construtivismo, toda intervenção externa somente tem efeito, após ser percebida, interpretada e assimilada pelo sujeito. Para que a autorregulação da aprendizagem ocorra, é essencial que o aluno tenha um motivo forte, atividades desafiadoras que o sensibilizem, o desejo de conhecer e tomar a decisão de aprender. (PERRENOUD, 1999b).

Uma última característica, segundo Hadji (2001), diz respeito à função corretiva da avaliação formativa. Neste sentido, novamente, ambos os atores do processo educativo, professor e aluno, têm a possibilidade de corrigir a sua ação. O professor pode modificar seu dispositivo pedagógico, com a utilização de maior variabilidade didática e, por outro lado, o aluno pode melhorar o seu desempenho.

Alguns obstáculos ao desenvolvimento da avaliação formativa são apontados por Perrenoud (1999b). Entre eles, encontra-se o entendimento de que, para a sua aplicação, é preciso acreditar na democratização do ensino, exigindo uma visão mais igualitarista da escola e ao princípio de educabilidade. Nessa perspectiva, esta avaliação “assume todo seu sentido no âmbito de uma estratégia pedagógica de luta contra o fracasso e as desigualdades [...]”. (PERRENOUD, 1996,1997, 1999, p. 16).

A avaliação formativa e a pedagogia diferenciada entram em conflito com a política educacional e, por consequência, com obstáculos materiais e institucionais, conforme destaca Perrenoud (1999b). Entre eles, o autor enfatiza o horário escolar, a divisão do curso em graus, a ordenação dos espaços, vistos como restrições à igualdade e à sobrecarga dos programas, a concepção dos meios de ensino e das didáticas, que pouco privilegiam a diferenciação.

Perrenoud (1999b) propõe que, para mudar a avaliação, é imprescindível mudar a pedagogia, além da diferenciação, a forma de encaminhar os projetos, o desenvolvimento de trabalhos, por meio de situações-problemas, da inclusão de métodos ativos, da formação de conhecimentos transferíveis e de competências que possam ser utilizadas fora da escola. De toda forma, o autor reforça que a avaliação

tradicional impede ou atrasa todo tipo de mudanças.

Cabe ao professor, como um dos perpetuadores deste sistema, de maneira consciente ou inconsciente na função de mediador da relação aluno/conhecimento, a partir da tomada de consciência dos problemas advindos da avaliação e suas causas mais profundas, ser um agente transformador, capaz de criar alternativas e superar a lógica da avaliação escolar tradicional, com novas formas avaliativas, que propiciem a aprendizagem do educando.

Destacamos que, até o momento, apresentamos a caracterização dos modelos de avaliação tradicional e emergente, com foco na avaliação formativa, com a finalidade de despertar o leitor sobre as implicações que têm para o professor e para os alunos a opção por uma destas abordagens.

A literatura evidencia as diversas críticas direcionadas à concepção tradicional, que por sua vez não assegura a formação de um profissional crítico, reflexivo e criativo, tal como proposto no projeto pedagógico do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas -, desenvolvido desde março de 2010 e que será discutido posteriormente neste estudo.

Observamos que diversas práticas avaliativas, utilizadas pelos professores da graduação em Relações Públicas da UEL, de acordo com o que foi levantado na etapa da Observação da Realidade, ainda reproduzem muito das distorções mencionadas na abordagem tradicional, como a realização de provas que exigem somente a memorização, e situações em que a avaliação continua se restringindo à mera constatação de resultados, sem sugerir ao professor a implementação de medidas para superação das dificuldades do aluno, no decorrer do processo. Desta forma, constatamos que, tanto por parte dos professores como por parte dos alunos, a apropriação do conhecimento não é uma preocupação prioritária. Sendo a aprovação ou reprovação do discente e sua classificação a partir das notas obtidas no semestre ou no ano, as principais preocupações docentes.

Portanto, justamente pelo fato da avaliação não ser uma prática neutra e estar associada à concepção pessoal de educação e sociedade de cada professor, faz-se necessário uma mudança de postura e tomada de consciência sobre os seus desdobramentos. Para tanto, torna-se essencial fazer um exercício de ação-reflexão-ação, conforme sugere Vasconcelos (1993), sobre as práticas pedagógicas em geral e as avaliativas, para questionar a nós mesmos sobre o tipo de profissionais que o curso pretende formar, e se a avaliação está contribuindo para o alcance deste

objetivo.

O professor, que conhece toda a potencialidade da avaliação e age como um avaliador, reflete com base em seus resultados sobre a complexidade do ato de aprender do aluno. Afinal, quais são as concepções prévias do educando? Que conhecimentos, o aluno já construiu, a partir de experiências de vida? De que forma expressa estes saberes? Quais são as possibilidades cognitivas de entendimento das questões formuladas? Quais são as expectativas e desejos com relação à aprendizagem? Por meio desta reflexão, Hoffman (2005) sugere que o professor encontre caminhos para direcionar e selecionar as estratégias de aprendizagem, formule novas perguntas para enriquecer as hipóteses iniciais, além de desenvolver uma ação recíproca em que ambos aprendam, tanto o professor como o aluno.

A mudança sempre encontra resistências e não é um processo rápido, mas, quando assimilada, pode ser prazerosa, por possibilitar a transformação da realidade que vivenciamos. A construção de uma avaliação formativa possibilita o desenvolvimento do aluno e do professor, formando um profissional reflexivo, comprometido consigo mesmo e com a sociedade, requerendo o esforço, engajamento, coragem e aprimoramento contínuo. É uma conquista que precisa ser iniciada e ser assumida individualmente e coletivamente. Pretendemos dar início ao processo e perseverar nesta caminhada rumo a uma nova prática avaliativa.

Dando continuidade ao estudo, abordamos no próximo tópico, o ensino nas universidades e seus desdobramentos na avaliação da aprendizagem, mais especificamente nos cursos de Comunicação Social: habilitação em Relações Públicas.

4.3 O Ensino na Universidade e em Especial nos Cursos de Comunicação Social. Características e Implicações para a Avaliação da Aprendizagem.

4.3.1 O Ensino na Universidade

Buscamos resgatar a seguir, aspectos da história da universidade brasileira, privilegiando alguns fenômenos registrados a partir da metade do século XX, entre

os quais citamos: a massificação, a diferenciação, a diversificação, a privatização do ensino superior e o debate recorrente sobre a reforma desse nível de ensino, para melhor entender o ensino de comunicação social, especialmente a habilitação de relações públicas e a proposta de formação profissional nessa área, como uma das consequências de sua avaliação educacional.

Acreditamos, como Grego, que a avaliação educacional, é “um processo que visa produzir conhecimentos e informações para a tomada de decisões, seja sobre o sistema educacional, um projeto curricular ou mesmo um programa de ensino” (GREGO, 1997, p.101). Sendo assim, pensamos que ao analisar a avaliação da aprendizagem praticada pelos professores do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, estamos compreendendo, de certo modo, a formação educacional e profissional pretendida pelo curso e refletida no seu projeto pedagógico, que foi reformulado recentemente e que está em fase de implantação no ano de 2010.

Ressaltamos que os estudos e pesquisas sobre avaliação da aprendizagem no Ensino Superior são relativamente escassos, ainda mais os que são voltados para o campo da Comunicação Social. Ao realizarmos as buscas sobre a temática, fizemos uma pesquisa em base de dados por áreas de conhecimentos, incluindo a Pedagogia e Comunicação Social, indicando palavras-chave em português e inglês, serviço disponibilizado pelo setor de referências da UEL, além de procurarmos em sites de busca como: www. google.com; portal de periódicos da CAPES – www.periodicos.capes gov.br; SCIRUS for scientific information – www.scirus.com; Scientific eletronic library -www.scielo.br. Constatamos que os trabalhos que tratam da avaliação no ensino superior são formados em sua maioria, por relatos de pesquisas em áreas distintas. Mais especificamente, na área de Comunicação Social , encontramos alguns artigos, teses, e dissertações sobre o ensino e a formação profissional.

O termo universidade veio de *universitas*, passando a ser usado no sentido restrito de uma comunidade de professores e alunos. Wanderley (1991) apresenta a universidade como herdeira das instituições do mundo greco-romano denominada *estudia generalia*, sendo criada inicialmente para formar uma elite aristocrática, depois complementada por uma elite de mérito.

Gradativamente, a universidade foi se transformando em um lugar apropriado para conceder a permissão para o exercício das profissões, por meio do

reconhecimento dos títulos e diplomas conferidos por órgãos de classe e governamentais. A revolução industrial, iniciada na Inglaterra em meados do século XVIII, juntamente com a consolidação do modo de produção capitalista trouxeram outras necessidades que foram subsidiadas pelas universidades, as especializações e técnicas que se ajustavam à nova divisão social do trabalho.

No Brasil, Oliven (2002) registra o ano de 1920 como o marco da criação da primeira universidade brasileira, a Universidade do Brasil (atual Universidade Federal do Rio de Janeiro), que reunia faculdades profissionais. Outra data significativa foi o ano de 1931, em que Francisco Campos, titular do recém criado Ministério da Educação e Saúde, aprovou o estatuto das Universidades Brasileiras, que vigorou até 1961.

As grandes referências para compreendermos a situação atual da universidade brasileira foram a Lei nº 4.024 de 1961, efeito da Constituição de 1946, que inaugurou o ciclo de leis de diretrizes e bases, a reforma universitária, de 1968, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394), de 1996.

Quanto à legislação que trata da educação superior e, especificamente a que trata do ensino de Comunicação Social, a Lei nº 4.024, promulgada em 1961, trazia a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira. Soares apud Oliven (2002) afirma que esta lei reforçou o modelo tradicional de instituições de ensino superior vigente no país. Ela manteve maior preocupação com o ensino, sem priorizar a pesquisa. Concedeu também, expressiva autoridade ao Conselho Federal de Educação, com poder para autorizar e fiscalizar novos cursos de graduação e deliberar sobre o currículo mínimo de cada curso superior. Ainda, fortaleceu a centralização do sistema de educação superior, tendo como atribuição a fixação dos currículos mínimos e a duração dos cursos superiores, sendo que esta mesma determinação foi preservada e apresentada na Lei nº 5.540/68, da Reforma Universitária.

Segundo Penteado (1998), com a reforma de 1968, o sistema de ensino superior brasileiro teve uma tendência a uma pluralidade de formas e funções, sobretudo considerando a sobreposição de modelos e, ainda a diferenciação institucional. Com relação aos modelos educacionais mais influentes no ensino superior, tivemos a predominância do francês e do americano e a diferenciação institucional, que representava a variedade de natureza e dependência administrativa. A sobreposição destes modelos conduziu a um dos grandes

paradoxos do sistema do ensino superior, já que a reforma de 1968, ao mesmo tempo em que ampliou as possibilidades de expansão e diferenciação do sistema, estabeleceu um modelo específico – a universidade americana de pesquisa (*research university*).

A Reforma Universitária foi pensada para as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), mas seu alcance se estendeu para além do sistema público federal. A estrutura que muitas instituições de Ensino Superior apresentam hoje representa, de certa forma, as discussões de 1968. Entre elas citamos: os departamentos; o sistema de crédito; o vestibular classificatório; a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; o regime em tempo integral e a dedicação exclusiva. Estes dois últimos foram marcos que possibilitaram a profissionalização de docentes e a criação de condições para o desenvolvimento da pós-graduação e das atividades científica (SOARES, 2002).

A Lei nº 9.394, de 1996, trouxe ao ensino superior a criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), a supressão do Conselho Federal de Educação e uma intensa normatização do Ministério de Educação e Cultura (MEC) e do CNE sobre o conjunto do sistema, que tem como exemplo o Decreto nº 2.207, que classifica as instituições de ensino superior em universidades, centros universitários, faculdades integradas, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores.

No Brasil e na América Latina como um todo, segundo Trindade (2001), apresentam-se, na metade do século XX, os dois traços dominantes na evolução da educação superior que foram a massificação e a privatização. Quanto à massificação, o autor registra o rápido crescimento do número de matriculados, ao mesmo tempo em que ocorreu uma tendência de proliferação das instituições privadas.

As instituições públicas de ensino tiveram sua expansão acentuada a partir da década de 1930 a 1970, de acordo com Trindade (2001). A década de 1970 culminou também com a expansão da profissão e o ensino de Relações Públicas, e uma política educacional voltada para a ampliação da oferta de vagas, tanto nas instituições públicas como em diversos estabelecimentos privados.

4.3.2 O ensino de Comunicação Social e de Relações Públicas e suas implicações para a avaliação da aprendizagem

Marques de Melo (1986) comenta que em seu início no Brasil, o espaço universitário não privilegiou a dimensão pedagógica, uma vez que as escolas superiores, tidas como 'escolas profissionais', eram dirigidas por profissionais do ramo, excluindo a figura dos pedagogos de suas faculdades. Desta forma, o ensino superior foi sempre estritamente profissional, o que levou as universidades, como tradição cultural brasileira, a ser um lugar de transferência de conhecimentos, como afirma Marques de Melo:

> Profissionais renomados, que exercem plenamente seus ofícios e merecem legitimação da sociedade, encarregam-se de transmitir aos jovens informações que estocaram no tempo, desde o referencial sistematizado que colheram nos bancos acadêmicos até as experiências que vivenciaram nas suas clínicas, escritórios ou atelieres (MARQUES DE MELO 1986, p. 201).

O processo educativo, nesse momento histórico, fundamenta-se na retórica de seus professores, que são responsáveis pela transferência de conhecimentos, e dos alunos como aqueles que assimilam os conteúdos, sem uma interação entre os dois atores. Ou, como já dizia Freire (1987), a 'educação bancária', pela qual os professores fazem a transmissão de informações de sua memória para a memória dos alunos, estes últimos recebem os depósitos de informação, para guardá-los, arquivá-los e reproduzi-los quando solicitados.

Os motivos para ascensão dos cursos de comunicação, naquele período, podem ser compreendidos a partir de Schwartzmann (1994), ao afirmar:

> As dificuldades de acesso e profissionalização nas profissões liberais clássicas e ilegibilidade de um currículo de educação geral em nível pós-secundário levaram a criação de um grande número de 'novas profissões' – **comunicações**, biblioteconomia, administração, nutrição, estatística -, cada qual aspirando a um nicho próprio e cativo no mercado de trabalho e monopólios profissionais garantidos por lei. (SCHWARTZMANN,1994, p.151, grifo nosso).

As duas primeiras escolas de Comunicação foram instaladas no ano de 1947, entre elas: a Escola de Jornalismo Cásper Líbero, em São Paulo, vinculada à

Pontifícia Universidade Católica, e o Curso de Jornalismo da antiga Faculdade Nacional de Filosofia, então ligada à Universidade do Brasil, que corresponde hoje à estrutura da Escola de Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Sobre as reais motivações que levaram à implantação destas escolas, Marques de Melo (1991) menciona que:

> Na América Latina, as primeiras instituições destinadas ao ensino de Comunicação Social que se implantaram correspondem às demandas sociais emergentes nas empresas jornalísticas, cujo processo de estruturação industrial reclamava profissionais qualificados para o exercício da Comunicação Social. (MARQUES DE MELO 1991, p. 9).

Neste sentido, na mesma proporção que a imprensa e as emissoras de radiodifusão proliferavam, em virtude do fluxo desenvolvimentista decorrente do pós-guerra, ampliaram-se as instituições que formavam os especialistas para atuar nos meios de comunicação. O ensino de Comunicação Social no Brasil surgiu com a área de jornalismo. Moura (2002) explica que este fato ocorreu como consequência das reflexões que se debruçavam sobre o ensino de Comunicação Social nos anos 1950, 60 e 70, e que tratavam as Relações Públicas como uma área pertencente ao jornalismo, assim como a publicidade. O cenário do nascimento do curso de Comunicação Social no Brasil, de acordo com Marques de Melo (1991), não era propício, pois:

> [...] 1) nascem dentro de um espaço inadequado. [...] assumem o caráter de formação básica que está no cerne das propostas das faculdades de filosofia, privilegiando o embasamento humanístico; 2) estruturam-se em padrões pedagógicos inadequados, sendo o saber transmitido fragmentado em disciplinas estanques; 3) recrutam professores somente pelo critério da titulação acadêmica e não do reconhecimento profissional; 4) distanciam-se da prática cotidiana da comunicação processada nas organizações. (MARQUES DE MELO 1991, p. 13-15).

Destacamos que Marques de Melo (1991) aponta quatro grandes problemas estruturais na criação do curso de Comunicação Social: relativos à sua finalidade, aos padrões pedagógicos, à seleção de professores e ao mercado de trabalho. De certa forma, as disfunções apresentadas por Marques de Melo com relação às escolas de comunicação reproduzem os mesmos entraves educativos que estão na

matriz do nosso modelo de universidade, quais sejam: distanciadas da realidade e voltadas para a transferência de informações sistematizadas; ensino não-profissionalizante, ministrados por docentes com competência duvidosa nos campos de especialização.

Kunsch (2002) relata que a história das Relações Públicas no Brasil não é neutra, sofrendo as influências do social e do global, e vinculada a uma conjuntura nacional. Justamente por isso, a autora destaca que os seus maiores avanços e florescimento aconteceram nos períodos democráticos vividos pela sociedade brasileira.

A Associação Brasileira de Relações Públicas (ABRP) exerceu um papel preponderante em todos os países da América Latina no início das atividades da profissão. “Elas nasceram com o intuito de congregar e capacitar profissionais e, com isso, ajudaram a consolidar e institucionalizar a atividade logo no seu início” (FERRARI, 2009, p. 178)

A institucionalização do ensino superior de relações públicas, conforme afirma Kunsch (2009), ocorreu no país, a partir do modelo criado pelo Ministério de Educação e das diversas reformas curriculares que tiveram início em 1969. O curso de comunicação social foi configurado com as habilitações em jornalismo, publicidade e propaganda, relações públicas, radialismo (rádio e televisão), cinema e produção editorial/editoração. Sendo assim, a formação profissional universitária de relações públicas foi formatada no âmbito da comunicação social e interligada com as subáreas afins.

Ainda, em 1968, de acordo com Thomazi (1997), o Conselho Federal de Educação (CFE) apresentou o primeiro currículo mínimo para os cursos de comunicação social e suas habilitações, fixando os conteúdos mínimos e duração a serem observados na organização do Curso de Comunicação, pela Resolução nº. 11 de 10 de outubro de 1969. Aconteceram tentativas frustradas de vincular o curso de relações públicas à área de administração, fato este, que gerou controvérsias, tornando-se objeto de teses, conferências e amplas discussões.

Em 1957, surgiu o primeiro curso de aperfeiçoamento de Relações Públicas promovido pela escola Brasileira de Administração Pública da Fundação Getúlio Vargas, patrocinado pela Organização das Nações Unidas (TORRES, 2003). E, dez anos depois, em 1967, o curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas foi acolhido como uma graduação, tornando-se uma atividade privativa dos

bacharéis em Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas, por meio da Lei nº 5.377.

O primeiro curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas, com quatro anos de duração, surgiu na Escola de Comunicações Culturais da Universidade de São Paulo, atual Escola de Comunicação e Artes, instituído por decreto governamental, em 16 de junho de 1966.

A Lei 5.377, de 1967, disciplinou o exercício profissional de relações públicas e teve o propósito de definir com clareza – a profissão; as atividades profissionais, funções específicas e campo de trabalho; o registro profissional e sua fiscalização. O Brasil se tornou o primeiro país do mundo a adotar legislação específica para a atuação profissional. Neste sentido, Ferrari (2009) considera que ao mesmo tempo em que propiciou a oportunidade de sistematizar o ensino e oferecer parâmetros ao mercado, 'engessou' a atividade criando um rígido controle de seu exercício por meio da fiscalização dos Conselhos Regionais de Profissionais de Relações Públicas (CONRERP'S) e Conselho Federal dos Profissionais de Relações Púbicas (CONFERP).

O resultado da regulamentação da profissão ocasionou o distanciamento entre o mercado e a academia, pois a oferta de profissionais diminuiu por causa da exigência de formação no curso universitário de Relações Públicas. Por outro lado, Ferrari (2009) menciona que as empresas começaram a alterar, gradativamente, a nomenclatura relações públicas para outras denominações como: Assuntos públicos, Assuntos corporativos, Comunicação Social, entre outros, para burlar a fiscalização do sistema CONFERP.

A criação do curso universitário de Relações Públicas no Brasil e a regulamentação da profissão, em 1967, impulsionaram o desenvolvimento da área, o que gradualmente auxiliou na diminuição do espaço entre o ensino e a prática profissional. Contudo, a conjuntura política e a ditadura militar a partir de 1964, foram fatores desfavoráveis para o reconhecimento social das Relações Públicas, pois segundo Kunsch (2002), as assessorias de Relações Públicas da Presidência da República – e especialmente a Assessoria Especial de Relações Públicas (AERP) tiveram a incumbência de gerenciar a propaganda ideológica do governo, com a finalidade de promover uma mentalidade de segurança nacional, exaltando o papel das forças armadas. Dessa maneira, a AERP "contribuiu para formar um conceito negativo da essência das Relações Públicas junto aos formadores e multiplicadores

de opinião, num momento tão conturbado da vida nacional.” (KUNSCH, 2002, p. 122).

A partir do início da década de 70, novos cursos proliferaram em maior número pelo país, e as relações públicas ressurgiram com maior intensidade, nas décadas de 1980 por ocasião da abertura política e transição democrática, trazendo grandes transformações no campo acadêmico e nas organizações, modificando o panorama dos cursos de comunicação e de suas habilitações (KUNSCH, 2002). No campo das Relações Públicas, ainda segundo a autora, surgiram novas configurações e terminologias dos Departamentos nas organizações e nas universidades acontecem as primeiras experiências na esfera comunitária.

Entre os fatores que possibilitaram estas mudanças, citamos: a formação de escolas, faculdades ou departamentos de comunicação com autonomia dentro das instituições de ensino superior; ingresso de novas gerações de comunicadores com formação universitária e experiência profissional; investimento em laboratórios e equipamentos que reduziram o distanciamento da realidade e que propiciaram a realização de projetos que se assemelhavam aos padrões convencionais da comunicação industrial. (MARQUES DE MELO 1986).

Outra constatação feita por Marques de Melo (1986) foi de que as escolas de comunicação tomaram consciência da crise que atravessaram e buscaram construir modelos pedagógicos e científicos suficientes para dimensionar-lhes um espaço institucional autônomo e com suas especificidades, dentro da estrutura universitária, além de manter um desejo de superar as contradições didáticas e administrativas.

Para a solução das dificuldades pedagógicas enfrentadas pelas escolas de comunicação, que incluíam os problemas didáticos e questões educacionais inerentes ao nosso padrão universitário, Marques de Melo (1986) indicava a necessidade de transformação das estruturas acadêmicas nacionais e a implantação de um modelo de universidade que valorizasse a diversidade dos campos do saber, alicerçados em princípios gerais, que fossem tanto integradores, como universais. Acreditamos que estes elementos – a interdisciplinaridade e os princípios norteadores que possibilitem uma visão macro - ainda são essenciais para se pensar o ensino e a avaliação formativa que promova a autonomia e a aprendizagem do aluno.

O ensino superior de relações públicas já foi submetido a várias reformas

curriculares, pareceres do CFE e resoluções do MEC para o Curso de Comunicação Social. Moura (2002), em seu livro *O curso de comunicação social no Brasil: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares*, discorre sobre todas as mudanças ocorridas no curso, decorrentes das reformas, e faz um estudo comparativo entre as resoluções e pareceres de 62 a 78, destacando algumas modificações que ocorreram.

Entre as alterações indicadas pela autora, consideramos de maior relevância: uma pequena variação quanto à duração do curso, passando de uma duração mínima de três anos (1962,1969 e 1978) e quatro anos (em 65 e 84) e a duração máxima de seis anos, que foi indicada na Resolução de 1969, alterando para sete anos no currículo de 1984. A carga horária mínima foi de 2200 horas-aula (em 1969 e 1978) e no parecer de 1965 passou para 2700 horas-aula, sendo esta mesma carga horária fixada no currículo de 1984. Com relação às disciplinas, algumas permaneceram ao longo do tempo, outras se desdobraram, e outras foram retiradas. Já na Resolução de 1984, as instituições de ensino passaram a contar com um elenco de disciplinas que podiam ser desmembradas, permitindo flexibilidade e diferenciações na estrutura curricular oferecida pelas escolas.

Em 1980, foi criada uma comissão especial para estudo do currículo do curso de Comunicação Social, pelo CFE, para reelaborar o currículo. Esta comissão era composta por professores, empresários, representantes de entidades de classe e estudantes. Como uma de suas primeiras atividades realizou um levantamento da situação dos cursos junto à comunidade acadêmica, empresarial e profissional e disso resultou um documento-síntese. Com base nesse documento foi feito o Parecer nº 480/83, e estabelecida a Resolução nº 02/84.

A resolução fixou o último currículo mínimo para a formação de profissionais em comunicação social e estabeleceu exigências de infra-estrutura para o funcionamento do curso, quanto às instalações, laboratórios e equipamentos, que deveriam ser adequados à formação profissional nas diferentes áreas. As diretrizes para sua implantação determinavam, de acordo com Moura (2006, p. 46):

> [...] padrões de qualidade, indicando aspectos relacionados a: áreas do conhecimento; flexibilidade para o ensino; matérias técnico-laboratoriais para atividades práticas com reflexão crítica; organização de projetos de curso para integrar o currículo de forma horizontal e vertical; divisão equivocada entre teoria e prática; equipamentos para os cursos; incorporação de novas matérias

> quando necessário; articulação entre ensino, pesquisa e extensão; ensino e redação.

Havia uma recomendação para o rompimento da tendência à divisão rígida entre matérias teóricas e práticas, que Moura (2006) considerou inadequado, conforme observamos na citação acima. O currículo mínimo foi fundamentado nestas diretrizes que foram traçadas há mais de vinte anos.

Segundo Moura (2002), a definição de novas Diretrizes Curriculares para os Cursos de Comunicação Social foi uma incumbência da Comissão de Especialistas em Comunicação – CEE/Com, da SESu/MEC, que ficou responsável em promover as discussões e documentação do assunto. O documento final da CEE/Com foi enviado ao CNE em 1999. O Parecer nº 492, de 2001, homologou as Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação Social e suas habilitações, e, em 2002, a Resolução nº. 16, do CNE/MEC, fixou as diretrizes com base no parecer.

Desta forma, todos os cursos de Comunicação Social e suas habilitações, até 1999, deveriam seguir o currículo mínimo, imposto pelo Estado, ao passo que, a partir da fixação das novas Diretrizes Curriculares em 2002, houve a possibilidade de uma modificação na estrutura do ensino de comunicação no país, cabendo às instituições educacionais a responsabilidade pela qualidade do ensino. O novo projeto pedagógico da habilitação em Relações Públicas da UEL foi elaborado para atender estas novas diretrizes e começou a vigorar em março de 2010.

Diversos são os desafios para aqueles que pretendem fazer as alterações que são necessárias, para que ocorra de fato a dinamização e atualização das escolas de comunicação e suas habilitações. Marques de Melo (1986) já advertia que os professores e as instituições de ensino superior precisavam propiciar espaços para fazer uma reflexão sobre alguns dos aspectos do ensino, devendo-se repensar do currículo à elaboração de projetos experimentais. Percebemos que muitas das reflexões propostas pelo autor em 1986 ainda se fazem presentes nos dias atuais e referem-se ao currículo mínimo anterior às Novas Diretrizes Curriculares. Portanto, como a habilitação em estudo está em fase de implantação do novo currículo, e caminha paralelamente ao outro currículo, este último ainda segue as diretrizes de 1984. Vale destacar algumas das sugestões de Melo (1986) para reflexão, com elementos relacionados ao nosso estudo.

Liberdade de cátedra. Esta autonomia conduzia ao isolamento do professor

e um comportamento personalista, uma vez que ele cuidava somente de sua disciplina, sem fazer articulação com o campo de atividade de que faz parte ou deve servir criticamente. *Negligência na avaliação da aprendizagem.* Sobre esse aspecto, Marques de Melo explica:

> [...] o fluxo predominante das informações tem caráter descendente, pela competência que se admite que tenha o professor em relação à matéria lecionada. Prolongamento disso é a redução que se estabelece na etapa da avaliação. Em lugar de constituir uma preocupação constante do educador no sentido de captar as barreiras de compreensão, os ruídos na decodificação, as lacunas na assimilação, o ato de avaliar localiza-se no final do processo, quando se exige do educando demonstrar o que aprendeu. Mas os instrumentos utilizados nem sempre permitem esse tipo de verificação. Os convencionais (provas/testes), porque se limitam à variável memorização. [...] À avaliação se faz apenas para decidir sobre a promoção do aluno. Não contempla a assimilação dos conceitos, o domínio das metodologias, a aplicação das técnicas, de forma integrada (MARQUES DE MELO 1986, p. 213).

Outro desafio apresentado por Marques de Melo (1986) para conseguir dar dinamismo as escolas de comunicação e suas habilitações, está associado com: *d) Equívocos no desempenho didático.* Os estereótipos do autoritarismo pedagógico induziram muitos docentes a alterar sua postura na sala de aula, e em decorrência disto, substituíram o discurso do mestre pela palavra improvisada dos alunos. A disseminação da técnica do seminário, utilizada de maneira incorreta, tem sido responsável pela omissão docente (que se limita a coordenar a escolha dos temas e de textos e a ratificar a atribuição final de notas) pela perda da qualidade dos conteúdos.

Entre os diversos desafios propostos por Marques de Melo (1986), selecionamos os três que apresentamos acima, por terem uma maior relação com nosso objeto de estudo. Acreditamos que ainda ocorre o isolamento do professor, o qual pensa somente em suas disciplinas, esquecendo, muitas vezes, de associar o seu objetivo com o objetivo do curso.

Com relação à negligência na avaliação da aprendizagem, percebemos que a avaliação realizada pela habilitação em estudo, sob o ponto de vista dos alunos que colaboraram na primeira etapa do trabalho - a observação da realidade - tem diversos dos elementos citados pelo autor, como: a preocupação com o final do processo, a utilização de instrumentos mais voltados para a memorização de

conteúdos. Já, quanto aos equívocos didáticos, foi constatado também nesta etapa, que alguns dos professores se utilizam de seminários como instrumento de avaliação, mas de maneira inadequada.

Por que os professores das escolas de comunicação cometem estes erros? Marques de Melo (1986) responde que este fato ocorre justamente pela falta de formação pedagógica, pois os professores não contam com instrumental pedagógico capaz de dar conta das contradições do processo de ensino/aprendizagem e adaptar suas atitudes didáticas às conjunturas que se esboçam. Salienta ainda que o comportamento destes professores varia entre a reprodução de uma aula magna que apreenderam do padrão universitário e relatos de experiências ou demonstrações práticas vindas de suas experiências profissionais externas à universidade (MARQUES DE MELO 1986).

Berbel (1994) concorda com Marques de Melo (1986), enfatizando que a maioria dos professores não possui formação pedagógica. A deficiência de acordo com a autora teve origem na própria formação ou na ausência de formação do professor de Ensino Superior, ainda assim, até mesmo aqueles que cursaram uma licenciatura, esta é discutível. Poucos têm possibilidade de receber essa formação em cursos de especialização, mestrado ou doutorado. Em decorrência destes fatores, muitos acabam exercendo a docência de maneira improvisada, apoiando-se nos modelos de sua própria história como aluno.

Agravando este quadro, Hoffmann (2003) aponta pouca propensão em discutir as práticas avaliativas tradicionais, por parte do corpo docente universitário. Aliado ainda a este fato, existe o descrédito desses mesmos professores, quanto à avaliação deixar de ser classificatória, prevalecendo a ênfase nos resultados.

Essas constatações têm reflexos profundos, pois segundo Vasconcellos, “a avaliação no ensino superior é um fenômeno com características reprodutivistas que se revelam através de práticas avaliativas ora permissivas ora reprovativas” (2000, p.135). E são exatamente esses modelos que serão reproduzidos por seus alunos, que poderão se tornar futuramente os novos professores universitários.

Entre as várias questões que envolvem o Ensino Superior, convivemos com vários modelos de educação e avaliação. Em todos os níveis de ensino, vivemos uma transição de paradigmas, mas nas Universidades, devido a sua responsabilidade e visibilidade perante a sociedade, o confronto entre paradigmas fica mais evidente, exigindo que nós professores passemos a refletir sobre a

necessidade de superação e mesmo de ruptura do paradigma tradicional.

As novas diretrizes oferecem a possibilidade de se repensar o ensino e a avaliação, tanto que a habilitação em Relações Públicas da UEL, embasada neste documento, desenvolveu um novo projeto pedagógico para atender as suas exigências. Algumas modificações foram feitas e são objetos de análise no próximo capítulo. Kunsch (2009), quando fala sobre as novas diretrizes, constata que:

> Com a vigência das novas diretrizes, está havendo uma substancial transformação das estruturas curriculares dos cursos de jornalismo, publicidade/propaganda, relações públicas, radialismo (rádio e televisão) e editoração/produção editorial, bem como o surgimento de novas profissões capazes de atender às novas demandas sociais do mercado profissional neste terceiro milênio. (KUNSCH, 2009, p. 117).

A autora ainda enfatiza que os coordenadores de curso precisam ter uma percepção clara do ensino a ser ministrado, para atender ao perfil, às competências e habilidades do formando. Acrescentamos a isto, que também é essencial uma concepção clara de avaliação, para que a formação ofereça elementos suficientes de reflexão e criticidade ao aluno, para que possa intervir de maneira propositiva nas organizações e na sociedade.

A proposta de uma avaliação formativa contempla esta necessidade, uma vez que compreende a sala de aula como um espaço para a busca de uma nova ordem pedagógica, que exige mudanças e intervenções. O aluno precisa tratar o conhecimento de maneira crítica, num comprometimento com o todo social e com as suas aprendizagens. Nessa perspectiva, Ogiba (1992) menciona que o saber deve ser construído coletivamente por alunos e professores, numa co-responsabilidade que pode levar à autenticidade e ao compromisso.

Entendemos que a formação de profissionais críticos e comprometidos com a transformação social está diretamente relacionada com a prática avaliativa. Para caminhar em direção a uma educação com caráter mais emancipador, é imprescindível uma mudança na lógica existente nas universidades, conforme aponta Ogiba (2002), de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas seletivas discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado, possibilitando a formação de alunos mais independentes.

Contudo, Godoy (1995) argumenta que muitas práticas de avaliação utilizadas no Ensino Superior são incompatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica propostas nos objetivos educacionais. O autor ainda argumenta que os professores consideram-se críticos em relação ao próprio trabalho, mas reproduzem, sem questionamento, as práticas avaliativas adotadas por seus antigos professores. A avaliação aparece desvinculada do processo de ensino, provocando ansiedade e pressão nos alunos, ao mesmo tempo, exige-se somente a memorização e a reprodução de argumentos e pontos de vista adotados pelos docentes.

Nesse contexto, pretender que o Ensino Superior forme um profissional maduro, crítico, questionador e transformador por meio de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento, “significa no mínimo uma ingenuidade”, afirma Vasconcellos (2000).

O perfil do profissional que se deseja formar nestes novos tempos, de acordo com Kunsch (2007):

> [...] envolve uma carga de formação geral humanística e técnico profissional que o capacite a ser um agente comprometido com as transformações sociais, não um mero técnico-profissional, preocupado apenas com o ‘fazer’ e o ‘como-fazer’. (KUNSCH, 2007, p.100, grifo do autor).

Diante deste cenário, outras alterações precisam ser pensadas e incorporadas nos cursos de comunicação, especialmente nos cursos de Relações Públicas, de acordo com Ferrari (2009), e que foram trazidas com as mudanças que se iniciaram no século XXI. Elas abordam três aspectos: “a) A necessidade de conquistar a legitimação das relações públicas junto à sociedade; b) o reconhecimento de seu papel estratégico de prestação de serviços às organizações; c) a melhoria da qualidade de ensino “(FERRARI, 2009, p.183)”.”.

Quanto à melhoria da qualidade de ensino, que tem uma maior relação com a nossa investigação, a autora acredita que ela pode contribuir para a consolidação de uma prática mais estratégica e, como consequência, pode conseguir sua legitimidade na sociedade e seu reconhecimento pelas organizações. Para tanto, a autora afirma que se faz prioritário o desenvolvimento de um arcabouço teórico com base em pesquisas locais que atendam às necessidades de orientação da prática.

Godoy (1995) faz a relação entre avaliação e qualidade de ensino,

mostrando que pesquisas realizadas com o objetivo de analisar a percepção dos alunos sobre o processo de avaliação, apontam que a qualidade do ensino aumenta, quando a própria avaliação se converte em instrumento de ensino, através de observações contínuas, elaboração de *papers* e ensaios.

Já, na concepção de Moura (2007, p. 61), "a busca pela qualidade do ensino em comunicação social necessita de muitos debates, com base no conhecimento existente e nas experiências dos professores e alunos envolvidos no processo de formação".

Durham (2007) acredita na existência de preconceito alardeado nos meios universitários, de que não é possível oferecer um bom ensino sem pesquisa acadêmica. Neste sentido, toda a carreira nas universidades está voltada para estimular a produção científica, não sendo levada em consideração a dedicação ao ensino. Contudo, a autora afirma que a academia necessita que os "[...] professores estejam continuamente se atualizando e reformulando seus programas. Isto é uma atividade de renovação permanente, que intelectualmente não é inferior à da pesquisa acadêmica". (DURHAM, 2007, p.30). Portanto, um bom ensino, exige uma formação ampla e geral do professor em sua área de atuação.

De acordo com Peruzzo (2007), é responsabilidade da universidade e do educador preparar o aluno para o futuro, para uma sociedade mais justa, e livre. Sua missão vai além de ensinar técnicas e habilidades profissionais. Neste sentido, a autora menciona que:

> Educar é contribuir para a formação de um cidadão que compreenda o todo e possa atuar ativamente no espaço da vida social onde vive. [...] É facilitar para que ele possa participar, interferir e transformar a realidade, mas também usufruir das benesses e riquezas construídas socialmente. Em poucas palavras: tornar-se sujeito. (PERUZZO, 2007, p. 120).

Novamente aqui, percebemos a relevância de uma formação crítica dos alunos, que culmina em uma concepção de ensino e avaliação voltada para a sua aprendizagem e para o seu desenvolvimento, gerando uma autonomia e o protagonismo necessário para que possa intervir na realidade.

Configurando a habilitação de Relações Públicas no cenário nacional, atualmente, segundo dados do GECORP, grupo de pesquisa cadastrado no CNPQ, formado por professores e alunos de graduação de Relações Públicas, citados por

Marlene et al. (2009), em consulta à lista de Cursos de Relações Públicas do Ministério de Educação e Cultura – MEC (www.mec.gov.br) no mês de setembro /2008, constatou o número de 122 Cursos/Habilitação Relações Públicas. Contudo, ao levantar informações com o diretor/coordenador dos cursos, o GECORP verificou que 26 deles não oferecem mais o curso de relações públicas, totalizando então, 96 Cursos. O fato causou surpresa ao grupo, e segundo Marchiori et al. (2009), "embora os Cursos de Relações Públicas estejam diminuindo, a função nas organizações está aumentando, mas não com a nomenclatura de Relações Públicas" (p.14), e isso sugere um estudo no campo profissional.

Quanto aos cursos de pós-graduação stricto sensu (mestrado e doutorado), totalizavam até junho de 2009, segundo Kunsch (2009), 36 com reconhecimento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Já, os cursos de especialização (lato sensu) têm aumentado sua oferta significativamente em todas as regiões do país. Ferrari (2009, p. 180) constata que:

> A academia tem proporcionado o desenvolvimento de massa crítica, de novos estudos e pesquisas e, consequentemente, vem produzindo bibliografia de referência mais consistente, ainda que não em número suficiente para as dimensões do nosso país.

Com relação à distribuição dos cursos de Comunicação/Relações Públicas nos estados, Marchiori et al. (2009) constataram uma maior oferta de Cursos de Relações Públicas em São Paulo, com 32%. Em seguida, no Rio Grande do Sul (15%), no Paraná (11%), na Bahia e em Minas Gerais, estas últimas correspondendo a 8% do total de universidades.

Encontra-se em discussão a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de bacharelado em Relações Públicas, com o propósito de sintonizar a formação do profissional de Relações Públicas às exigências da contemporaneidade. Foi designada, em 27 de maio de 2010, uma Comissão de Especialistas em formação superior de Relações Públicas para subsidiar estas discussões. Como estratégia, a Comissão de especialistas está promovendo audiências públicas para escutar a sociedade civil, a academia, o segmento de mercado específico dessa área, e entidades que representam essa categoria profissional.

Ainda, como mais uma iniciativa, o Conselho Federal de Profissionais de

Relações Públicas – Conferp, nomeou um representante para acompanhar os trabalhos e criou o Grupo de Trabalho das Diretrizes Curriculares – GTDC, com representantes regionais, que tem procurado promover discussões com as IES, especificamente com professores do curso de Relações Públicas e alunos, para verificar a posição da comunidade docente e discente sobre a temática. Para tanto, inicialmente desenvolveu um roteiro com 11 questões que deveriam compor essas discussões relativas ao processo de definição das Diretrizes Curriculares, para o curso de bacharelado em Relações Públicas, sendo que uma das perguntas tem relação direta com a nossa pesquisa. Tal questão é a seguinte: *Na(s) IES em que atua, como se dão os processos avaliativos? Fale sobre a sua percepção acerca desse(s) modelo(s) e faça indicações de estratégias avaliativas que em seu entender e vivência pareçam ser adequadas e pertinentes à área de relações públicas.* A partir desse interesse do GTDC, acreditamos que a avaliação está cumprindo um papel importante nas novas decisões que culminarão com novos referenciais para o curso.

Ao analisarmos e refletirmos sobre a avaliação da aprendizagem como componente do ensino, no âmbito do Ensino Superior, constatamos que é emergencial a transformação das práticas avaliativas dos docentes. É imperativo que o professor universitário aceite novos desafios que lhe possibilitem propor e adotar novos caminhos para a avaliação da aprendizagem.

A adoção de novas perspectivas em avaliação da aprendizagem passa pelo reconhecimento de todas as dificuldades relacionadas ao assunto, assim como a decisão para investir, estudar e investigar esta temática que ainda é pouco explorada na área de Comunicação Social e de Relações Públicas, como nosso próprio texto acaba de demonstrar.

Levando em consideração os aspectos da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior e suas dificuldades, acrescentamos como mais um elemento de análise, o Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas e sua proposta para a prática avaliativa, para reunir uma maior quantidade de informações, dando maiores subsídios ao exame mais consistente a ser realizado, sobre sua adequação aos objetivos do curso.

5 A HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL DA UEL, SEU NOVO PROJETO PEDAGÓGICO E A PROPOSTA DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

Apresentaremos a seguir o Curso de Comunicação Social- habilitação em Relações Públicas da UEL, destacando alguns aspectos históricos de sua criação, estrutura física e de recursos humanos, bem como o seu novo projeto pedagógico e o caráter pedagógico do sistema de avaliação que ajudamos a construir, juntamente com nossos pares.

5.1 O CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL – HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL

O Curso de Comunicação Social com habilitação em Relações Públicas teve sua criação através da Resolução nº. 202, de 15.12.73, sendo implantado na UEL em 01.08.74[5]. Nesta mesma década, ocorreu a proliferação das escolas de comunicação e o surgimento de novos cursos no país, conforme relata Kunsch (2002), período em que aconteceu também, uma acomodação da categoria proveniente da regulamentação da profissão. O Curso foi reconhecido pelo Decreto Federal nº. 83.656, de 28.06.79, com a permissão de conferir o Grau de Bacharel em Comunicação Social a seus egressos.

Duas habilitações eram oferecidas no primeiro currículo do curso: Jornalismo e Polivalente. Os aprovados no vestibular matriculavam-se em Comunicação Social e depois de dois anos cursados, correspondentes à parte teórica do curso, o aluno escolhia uma das duas habilitações. Mas na Polivalente, antes mesmo de começar o primeiro período do profissionalizante, alunos e professores discutiram a substituição dessa habilitação por Relações Públicas, que teve início no segundo semestre de 1976.

A habilitação de Relações Públicas, antes de formar a sua primeira turma,

---

[5] Dados históricos extraídos e sintetizados do Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL, Londrina, p.1-104, 2009.

regulamentou o Estágio Supervisionado para os estudantes da habilitação, e implantou o Escritório de Relações Públicas, espaço laboratorial privilegiado e modelar, que cumpre até hoje o papel de aproximar professores e alunos num ambiente de colaboração e dinamismo, privilegiando uma formação mais adequada às exigências acadêmicas e do mercado de trabalho.

Com a formatura da primeira turma ficou aberto o caminho para o reconhecimento do curso, que ocorreu em 28 de junho de 1979. Com a edição do regulamento do Estágio Supervisionado em Relações Públicas, esta atividade passou a ocorrer no último período do curso, juntamente com outras disciplinas, visando fazer com que o aluno tivesse um contato com as atividades profissionais na prática. Ao final do período, o aluno deveria apresentar um relatório das atividades desenvolvidas a uma banca examinadora e essa atividade foi, posteriormente, denominada de Projetos Experimentais em Relações Públicas, no novo currículo mínimo da habilitação. A disciplina correspondia a um trabalho final de graduação, realizado no último semestre do curso, processo que permanece ainda hoje para todos os cursos do Brasil.

Em 1980, a habilitação em Relações Públicas apresentou um jornal experimental, feito pelos alunos do sétimo período, o J*ornal Mural*. Esse jornal tinha tema definido: falar sobre a profissão de Relações Públicas e sobre o curso da UEL, como forma de esclarecer e informar alunos, profissionais e leigos.

Em maio de 1991, o Curso de Comunicação publica pela primeira vez uma revista, mantida por recursos externos à UEL, trazendo entrevistas com pessoas relacionadas ao tema de cada edição. Como publicações periódicas, vinculadas à formação acadêmica, conta-se com os Jornais Laboratórios pretexto (jornalismo) e Espaço (Relações Públicas).

Ao final de 1991, o sistema de ensino passou de regime de créditos, semestral, para o seriado, anual. Desde o segundo semestre de 1989, o Departamento de Comunicação havia obtido a separação das habilitações no vestibular — com candidatos para Jornalismo e candidatos para Relações Públicas. Por meio desta providência, juntamente com a implantação do regime seriado, veio o amadurecimento do Curso de Comunicação.

A principal preocupação do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL esteve sempre voltada para a própria região onde este curso funcionava. De acordo com Fortes (1986):

> [...] buscavam-se novas formas de comunicação, para que, sem abandonar a comunicação massiva, pudessem ser criados fluxos de informação para atingir todos os segmentos de uma comunidade eminentemente agrícola. (FORTES, 1986, p. 299).

Em 2004 houve um avanço significativo e definitivo para o curso, com a separação dos colegiados dos cursos de Comunicação Social, conseguindo assim maior autonomia didática e pedagógica. Atualmente, o Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas mantém as especializações: Comunicação com o Mercado, Comunicação Organizacional e Eventos, que objetivam atualizar os conhecimentos de graduados em Relações Públicas e de profissionais de outras áreas sobre as novas tendências das Relações Públicas e da Comunicação Organizacional aplicadas em empresas e em outras organizações.

O seu funcionamento acontece no Escritório de Relações Públicas, uma área específica da habilitação, com 04 salas de aulas, um laboratório de informática exclusivo e uma sala de atendimento individual, secretaria própria e com os laboratórios de Foto-Jornalismo, de Telejornalismo, de Rádio e mais três laboratórios de Informática.

A maioria do corpo docente tem contrato de 40 horas semanais em regime de TIDE – Tempo integral e dedicação exclusiva. Os docentes estabelecem significativos vínculos com a Pesquisa e Extensão, além das atividades de Ensino, o que caracteriza a preocupação com os objetivos maiores de uma Universidade.

A duração mínima do curso é de 4 anos e a máxima de 8 anos, e o sistema acadêmico vigente é o Seriado Anual, com uma carga horária total de 2700 (duas mil e setecentas) horas. Encontra-se atualmente vigorando dois currículos. O primeiro teve sua implantação efetivada no ano de 2002 e na avaliação do ENADE/MEC em 2006, obteve a nota 5, tendo o seu término previsto para o ano de 2012. Paralelo a este, encontra-se em fase de implantação o novo projeto pedagógico do curso, estabelecido e aprovado de acordo com a resolução CEPE nº 0258/2009, que começou a vigorar em 2010, com o desenvolvimento de sua primeira série. O número de matriculados por turma é de 20 alunos para cada turno.

A habilitação de Relações Públicas do Curso de Comunicação da UEL sempre se mostrou produtiva, seja abrindo e colocando os seus alunos no mercado de trabalho, seja destacando-se no cenário nacional. Desde julho de 1988 faz parte do ranking da Revista Playboy, estando entre as melhores faculdades e os melhores

cursos universitários do país. Mais recentemente, tem aparecido também com destaque no Guia do Estudante, publicado pela Editora Abril, referendado com quatro estrelas, já no ano de 2008, recebeu cinco estrelas, voltando a figurar com quatro estrelas em 2009 e, novamente com cinco estrelas em 2010.

Outras conquistas da habilitação, seus professores, alunos e ex-alunos foram às primeiras colocações por diversas vezes, em premiações nacionais, promovidas por instituições reconhecidas, tais como: Prêmio Nacional de Opinião Pública, organizado pelo Conselho Federal de Relações Públicas; Prêmio Ethos-Valor, no Concurso Nacional para Estudantes Universitários de graduação e pós-graduação sobre Responsabilidade Social das Empresas, realizado pelo Instituto Ethos e Jornal Valor Econômico; Prêmio Alcoa de Inovação em Alumínio; Prêmios na Exposição da Pesquisa Experimental em Comunicação - Expocom, organizado pela Intercom; e no Concurso Universitário de Monografias e Projetos Experimentais de Relações Públicas, promovido pela Associação Brasileira de Relações Públicas. Seus ex-alunos têm obtido um alto percentual de aprovação em concursos para a área de Relações Públicas em âmbito nacional, como: Senado Federal, Petrobras, Embrapa, entre outros.

5.2 O NOVO PROJETO PEDAGÓGICO DA HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS

Como mencionamos acima, a história do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL registra um fazer vanguardista alicerçado na percepção e análise dos movimentos da sociedade. A economia mundial mudou seu foco da área industrial para a área de serviços e originou globalmente uma nova dimensão acadêmica.

Para atender a estas novas demandas e também as novas Diretrizes Curriculares da área de Comunicação Social e suas habilitações, provenientes da Resolução nº. 16, do Conselho Nacional de Educação – CNE/Ministério de Educação e Cultura – MEC, estabelecida em 2002, houve a possibilidade de uma modificação na estrutura do ensino de comunicação no país e consequentemente, a criação de um novo projeto pedagógico para a habilitação em estudo.

A missão da universidade de oferecer formação profissional adequada fez

com que a nova proposta pedagógica da habilitação em Relações Públicas, incluísse as áreas de desenvolvimento científico, profissional, multidisciplinar, instrumental e estratégica. A área por meio de sua formação, busca impulsionar os alunos a organizar trabalhos em equipe, enfatiza a criatividade e procura despertar o espírito de liderança, características essenciais para o profissional de Relações Públicas contemporâneo.

A missão do curso, proposta no novo projeto pedagógico, é a de oferecer ensino de qualidade baseando-se nos fundamentos que delineiam a profissão, pautada em princípios éticos. Tem também como missão:

> [...] propiciar aos estudantes a possibilidade de atuação nas diferentes áreas da profissão, bem como antecipar tendências, desenvolver atividades comunicacionais criativas, que possibilitam aos estudantes uma formação reflexiva e crítica. (Proposta Pedagógica do Curso, 2009, p. 8).

A finalidade maior do curso é a de formar profissionais com competência e habilidades na aplicação dos conhecimentos da teoria e da prática em Relações Públicas, buscando inovar e ampliar as diversas áreas de atuação do profissional.

O pensamento praticado pela área de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina propõe participar do desenvolvimento intelectual do aluno, por intermédio de ações concebidas dentro dos paradigmas do ensino, pesquisa e extensão, possibilitando-lhe *analisar, criticar, interferir ou efetuar mudanças sociais, no seu campo de trabalho, a partir de uma proposta de ensino com ênfase na multi e na interdisciplinaridade.* Um indivíduo assim orientado será capaz de atuar num contexto multifacetado, exposto às profundas transformações tecnológicas, políticas e comportamentais do cenário mundial.

A filosofia do curso é encaminhada para atingir uma dimensão sócio-cultural que permita ao aluno trabalhar sob aspectos estéticos e existenciais, levando-o a uma reflexão ética não somente sobre seu o papel, mas sobre a complexidade das Relações Públicas dentro dos sistemas sociais contemporâneos.

O profissional de Relações Públicas deve *analisar criticamente a postura individualista do ser humano frente ao seu entorno;* agir com respeito constante aos princípios democráticos, às ações solidárias e à defesa dos direitos humanos. Deve atuar como mediador no aperfeiçoamento do processo democrático, no desenvolvimento e ampliação da pesquisa e da reflexão sobre o papel dos meios de

comunicação na sociedade, na exploração histórica e de novos usos das Relações Públicas para a sociedade.

Os conteúdos elencados na matriz curricular do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas são consequências de *avaliação constante dos resultados atingidos,* tanto pelo corpo docente, quanto pelos discentes egressos do curso da UEL e se caracterizam pela flexibilidade que favorece manter-se atualizado e em consonância com os contextos político, econômico e social, numa concepção de atualidade.

Este projeto pedagógico procura trabalhar as demandas do mercado de forma orientada, a partir da oferta de disciplinas que visam à produção de conhecimento científico e pretende *criar condições para o desenvolvimento do raciocínio crítico.* As disciplinas de bases conceituais abordam fundamentos teóricos gerais e específicos para a formação em Relações Públicas. Um eixo de disciplinas com bases tecnológicas, cujo enfoque está em ferramentas, métodos e técnicas essenciais para a construção da prática profissional também está presente. As disciplinas práticas visam oferecer resultados estratégicos e pretendem aplicar as bases conceituais, atendendo às demandas solicitadas pelo mercado de trabalho do pólo de Londrina e região.

A matriz curricular prevê atividades que possibilitam ao aluno expandir sua formação em áreas de seu interesse, ao mesmo tempo em que se desenvolvem a pesquisa e a extensão universitária e se trabalha a iniciativa, a responsabilidade e o espírito empreendedor do estudante. Estas abordagens complementam e flexibilizam a matriz curricular de modo a permitir adequações, sempre que a agilidade nas transformações sociais for maior que *os processos de avaliação institucional e acadêmica*. A implementação de projetos é uma via para levar o aluno a se interessar pela pesquisa, pela sua realidade e pelo seu compromisso cidadão de contribuir com as transformações sociais.

O Objetivo Geral do novo projeto pedagógico é o de:

> [...] formar profissionais com competências comunicacionais, espírito empreendedor e responsabilidade ética para *analisar científica e empiricamente* o relacionamento entre a sociedade, a organização e seus públicos. (Resolução CEPE nº 258, 2009, p.8) (grifo nosso).

E entre os objetivos específicos, destacamos, habilitar o aluno para:

> *Investigar e interferir criticamente sobre a realidade sócio-econômica e ambiental;* adotar uma postura ética e integradora entre a sociedade e seus organismos, com vistas à melhoria de qualidade de vida; compreender as áreas do conhecimento para atuação de forma articulada nos organismos sociais; promover o fluxo constante de informação para a formação de autênticos espaços públicos; conhecer e dominar as linguagens de comunicação, as técnicas e as tecnologias midiáticas; articular conhecimentos teóricos e reflexivos da comunicação com a prática de relacionamentos com os públicos; fundamentar os conhecimentos teórico práticos a partir das linhas de pesquisa do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas. (Resolução CEPE nº 258, 2009, p.8) (grifo nosso).

As estratégias pensadas para o alcance dos objetivos propostos são:

> [...] desenvolvimento de projetos práticos que possibilitem ampliar a visão sobre as Relações Públicas e suas interfaces; incentivo à utilização das tecnologias de informação e de comunicação; fomento à ética e à responsabilidade social como fundamento para o exercício da profissão; estímulo ao pensamento estratégico; e, *produção de conhecimento científico e empírico para o desenvolvimento do raciocínio crítico.* (Proposta Pedagógica do Curso, 2009, p.17, grifo nosso).

Como perfil profissional, o curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL, caracteriza-se:

> Pela administração da comunicação e relacionamento das organizações com seus diversos grupos de interesse na sociedade. Pela elaboração de diagnósticos, prognósticos, estratégias e políticas voltadas ao aperfeiçoamento das relações entre instituições, grupos organizados, setores de atividades públicas ou privadas e a sociedade em geral; e junto a profissionais e personalidades que requeiram a atividade do profissional de relações públicas no estabelecimento de relacionamentos. Pela implantação de programas e instrumentos que assegurem a solução de problemas institucionais e sócio-culturais no relacionamento organização-público com base nos resultados de pesquisas realizadas. Pelo desenvolvimento do planejamento estratégico de comunicação junto a instituições públicas ou privadas e de caráter não governamental, legitimando e interando as ações e demandas dos públicos. **Pela atuação no mundo do trabalho que contribua para a análise e transformação das demandas sociais.** Pela gestão da comunicação nas diferentes áreas de conhecimento e suas interfaces. Pelo desenvolvimento de instrumentos e/ou formas de avaliação das atividades de relações públicas que demonstrem os resultados alcançados. Pela capacidade de integrar as estratégias de relações públicas com as de mercado, participando na administração da comunicação. Pelo desenvolvimento de pesquisas na área de comunicação e na área específica de relações públicas. *Pelo*

> *desenvolvimento da capacidade crítica para realização de projetos de relações públicas, de acordo com as demandas sociais.* (RESOLUÇÃO CEPE nº0258/2009, p. 9, grifo nosso).

O Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina tem entre seus princípios norteadores uma *abordagem voltada para a análise crítica e reflexiva da realidade,* buscando fomentar a formação interdisciplinar e privilegiando a interação entre a comunicação e suas interfaces. Tem como proposta formar profissionais com base na presença de três eixos que irão direcionar as matérias de caráter teórico-geral, teórico-específico e técnico-prático: Eixo Humanístico-Científico, Eixo Processos Comunicativos e Eixo Mercado e Organizações. Esses eixos deverão privilegiar aspectos contemporâneos na atuação do Profissional de Relações Públicas, sem perder o enfoque social, ético e humanístico da área de Comunicação Social. Ainda deverão privilegiar o respeito à diversidade de pensamento, assegurando a sua convivência e o estímulo à formação criativa e pró-ativa.

Constatamos pela descrição que fizemos dos principais aspectos relacionados ao novo projeto pedagógico do curso, uma intensa preocupação da área em formar profissionais críticos e reflexivos, a partir do item – o pensamento praticado pela área de Relações Públicas - *analisar, criticar, interferir ou efetuar mudanças sociais, no seu campo de trabalho, a partir de uma proposta de ensino com ênfase na multi e na interdisciplinaridade,* até na filosofia do curso, que menciona sobre o papel do profissional de Relações Públicas em *analisar criticamente a postura individualista do ser humano frente ao seu entorno.*

Encontramos ainda esta ênfase na formação crítica do profissional, em outros elementos, como em alguns dos termos de seu objetivo geral - *analisar científica e empiricamente* e mais especialmente em um de seus objetivos específicos - *Investigar e interferir criticamente sobre a realidade sócio-econômica e ambiental.* Também a característica da criticidade pretendida pelo curso, permeia as estratégias propostas para o alcance de seus objetivos - *produção de conhecimento científico e empírico para o desenvolvimento do raciocínio crítico,* e o perfil do profissional que pretende formar, onde se lê os seguintes atributos: “[...] *pela atuação no mundo do trabalho que contribua para a análise e transformação das demandas sociais* e *pelo desenvolvimento da capacidade crítica para realização de projetos de relações públicas, de acordo com as demandas sociais”*

(RESOLUÇÃO CEPE nº0258/2009, p. 9.). Os seus princípios norteadores também ressaltam aspectos alusivos a formação crítica do aluno, pois destacam uma *abordagem voltada para a análise crítica e reflexiva da realidade.* Cada um destes tópicos, expressa a preocupação constante do curso em formar profissionais críticos e reflexivos que possam interferir na sociedade e no mundo.

Conforme mencionamos no capítulo anterior, acreditamos que a formação de profissionais com espírito crítico e comprometidos com a transformação social, está intimamente associada à prática avaliativa. Portanto, o novo projeto pedagógico deixa evidenciado a necessidade de uma avaliação formativa, que possibilite o desenvolvimento de alunos em direção a uma maior autonomia e a um pensamento crítico transformador.

A concepção do novo projeto pedagógico foi fruto de constantes avaliações feitas pelos próprios professores e alunos do curso. Mais uma vez mostramos a relevância dada ao ato de avaliar. Como participamos da reformulação do projeto pedagógico de maneira bem ativa, principalmente, nos dois últimos anos (2008/2009), quando estávamos à frente da Coordenação de Colegiado do Curso e da Comissão Pedagógica que teve como incumbência finalizar o projeto e promover amplas discussões com os membros da área e do Colegiado. Destacamos como um avanço neste novo projeto, a introdução de um item especial, denominado – Caráter Pedagógico do Sistema de Avaliação, o qual será apresentado a seguir. Na versão anterior do projeto pedagógico, constava somente o item sistema de avaliação e o seu aspecto administrativo, como já mencionado na parte 2.3 desta investigação

5.3 O CARÁTER PEDAGÓGICO DO SISTEMA DE AVALIAÇÃO

Ao pensarmos na elaboração deste tópico para ser inserido no projeto pedagógico, apresentamos uma definição do que é avaliação de acordo com autores da educação, e fizemos a proposta de desenvolver uma avaliação formativa, por entender que ela possibilita o desenvolvimento do aluno.

> Avaliar é uma tarefa complexa e árdua, pois, por meio de seus resultados, o professor pode tomar decisões mais seguras quanto a objetivos, conteúdos, procedimentos, entre outros aspectos pedagógicos relacionados ao ensino, bem como promover melhorias no processo de ensino/aprendizagem. Decidir o que e como avaliar exige habilidades e conhecimentos especiais por parte do professor, afirma Turra et al. (1996), já que é preciso selecionar atributos que sejam significativos para julgar o valor daquilo que vai ser avaliado; indicar os procedimentos que descrevam esses atributos de maneira clara e precisa; além de sintetizar as evidências alcançadas por esses procedimentos, por meio de um juízo de valor. A avaliação tem diversos significados, conforme o enfoque de seu autor. Na literatura, encontramos concepções que ressaltam aspectos relativos à medida, outros enfatizam o julgamento ou juízo de valor e, ainda, aqueles que destacam as duas dimensões. Selecionamos a concepção de Luckesi (1986) que destaca que a avaliação é uma apreciação qualitativa sobre dados relevantes do processo ensino/aprendizagem, que contribui de maneira significativa para a tomada de decisão do professor sobre os rumos de seu trabalho com seus alunos. Entendem-se como dados relevantes, as informações obtidas, mediante as várias situações didáticas propostas pelo professor ao aluno, para que ele alcance os objetivos traçados na disciplina. (Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas, 2009)

Para reforçar o caráter formativo, acrescentamos no texto a definição de avaliação como um processo contínuo, devendo ocorrer durante o ano letivo, em diferentes momentos do trabalho pedagógico do professor. Destacamos ainda, que a verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem podem ocorrer no início, durante e no final de uma etapa ou processo, com vistas a diagnosticar e superar as falhas encontradas, além de estimular o aluno a comprometer-se com os estudos. Ainda, segundo Libâneo (1996), trata-se de um processo de acompanhamento sistemático do desempenho do aluno em relação aos seguintes aspectos: busca pela inovação no processo de ensino; valorização da ética e da integridade no desenvolvimento das ações decorrentes do sistema de ensino/aprendizagem.

Outros aspectos da avaliação reforçados no texto, versavam sobre a necessidade de: promover a produção e inovação de conhecimento científico, tecnológico e humano de forma contínua; garantir a autonomia do sujeito, face ao seu próprio processo de aprendizagem; dar ênfase no trabalho de equipe; fazer a articulação e diálogo interdisciplinar entre os campos do saber que compõem o curso e se concretizam em componentes curriculares; ter os objetivos traçados, para

constatar o seu desenvolvimento, dificuldades e retomar aspectos do processo, quando os resultados não são satisfatórios.

Enquanto mediadora do processo de ensino/aprendizagem**,** a avaliação deve: permitir a articulação entre as etapas do processo pedagógico; ser orientada pelos objetivos do curso e pelo perfil esperado do formando, ou seja, o desenvolvimento da capacidade de reflexão crítica e operacionalização de conceitos, permitindo, assim, a construção de novos conhecimentos relativos à área.

Para dar um parâmetro mais seguro para os professores e alunos, com relação ao processo avaliativo, estabelecemos orientações gerais que deverão ser seguidas por todos os docentes, conforme apresentaremos a seguir.

Cada instrumento de avaliação deve deixar claro o que se pretende avaliar, bem como os critérios de avaliação, os quais devem ser apresentados aos alunos no início do período letivo, assim como os resultados e as medidas a serem tomadas para o aperfeiçoamento do processo.

No final de cada bloco de atividades acadêmicas, os alunos e os professores devem discutir e avaliar o desenvolvimento das atividades, gerando novas propostas e caminhos para superação das dificuldades. Cada aluno deve receber o retorno das avaliações com comentários e sugestões para a superação dos problemas, reorganização e reelaboração do conhecimento.

As notas devem ser comunicadas ao aluno de forma que as receba como diagnóstico de sua evolução na atividade acadêmica. Precisa servir também como diagnóstico do trabalho do professor, a fim de avaliar os aspectos didático-pedagógicos.

Na proposta do projeto pedagógico anterior, conforme já dito no tópico 2.3 deste trabalho, o caráter administrativo da avaliação relaciona os instrumentos avaliativos que poderão ser utilizados, número de avaliações que deverão ser feitas no semestre, a notação que deve ser expressa com valores de 0 a 10, a média mínima final que o aluno deve alcançar (6,0) e a freqüência mínima prevista (75%), além de procedimentos para o Exame Final. Todos estes itens são previstos na resolução CEPE nº. 0146/07, que regulamenta os procedimentos acadêmicos e administrativos para os cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina.

A inclusão do caráter pedagógico do sistema de avaliação no projeto pedagógico foi aprovada em reunião de Colegiado, fazendo parte integrante da

resolução que o regulamenta. Contudo, assim como todos os elementos da nova proposta, cabe à Comissão Pedagógica do Curso, bem como ao seu Colegiado e professores, a observância à Resolução, para que a sua implantação seja bem sucedida. Para tanto, torna-se essencial o gerenciamento e monitoramento de todas as suas etapas. Quanto às características de avaliação propostas, acreditamos que se faz necessário um trabalho permanente, para a compreensão dos docentes sobre o que vem a ser a avaliação formativa e como contribuir efetivamente para a consecução da proposta pedagógica do curso.

Considerando a complexidade que envolve o processo de avaliação, acreditamos na necessidade de identificar e analisar as percepções dos professores do Departamento de Comunicação e mais especificamente dos professores de Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, a respeito da avaliação da aprendizagem e de suas vivências de avaliação. Estas observações podem trazer elementos de reflexão significativos sobre a temática, e contribuir favoravelmente para o aperfeiçoamento e a melhoria do processo avaliativo, já praticado no curso. A análise citada anteriormente será o nosso objeto de discussão no próximo tópico.

6 A PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE RELAÇÕES PÚBLICAS DA UEL A RESPEITO DE SUAS PRÁTICAS AVALIATIVAS

Neste capítulo desenvolvemos a análise da entrevista realizada com alguns dos professores da habilitação em estudo, descrevendo a seleção de sujeitos e o processo de investigação, situamos nossos entrevistados e seu interesse pelo tema avaliação, destacamos o sistema de avaliação utilizado, apresentamos suas dificuldades com relação à avaliação da aprendizagem, indicamos algumas características do processo de avaliação e sua relação com a aprendizagem, mostramos o ponto de vista dos professores em relação ao novo projeto pedagógico da habilitação e sua associação com a avaliação e o objetivo do curso, e por fim, apontamos as sugestões dos professores para aprimorar o processo avaliativo.

6.1 A SELEÇÃO DE SUJEITOS E O PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO

O departamento de Comunicação Social da Universidade Estadual de Londrina encontra-se atualmente dividido em dois cursos – Jornalismo e Relações Públicas que, em sua estrutura administrativa, congregam três subáreas: Relações Públicas, Jornalismo e Teoria da Comunicação. Cada uma delas tem um coordenador e seus respectivos professores.

A habilitação em Relações Públicas, até o ano de 2009, contava com 31 professores que ministravam disciplinas, distribuídas ao longo de quatro séries. Deste total, dez professores são exclusivos da habilitação em Relações Públicas, nove professores são da subárea de Teoria da Comunicação, três professores são da subárea de Jornalismo, totalizando 22 professores do Departamento de Comunicação e mais nove docentes provenientes de outros departamentos e centros de estudo da UEL, que contribuem para o desenvolvimento da matriz curricular do curso.

Selecionamos, para o nosso estudo, oito professores da subárea de Relações Públicas e três de Teoria da Comunicação para a entrevista sobre a temática de avaliação da aprendizagem. Somente três docentes da subárea de

Relações Públicas não foram entrevistados, pois um deles encontrava-se em licença médica, sendo substituído por outro professor, temporário à época, já o terceiro docente que não pôde ser entrevistado estava em licença para capacitação e, no nosso caso, como docente da área, fizemos a opção de não responder às questões, uma vez que conduzimos a investigação e já temos certo conhecimento acerca do objeto de estudo. Os três professores de Teoria da Comunicação foram selecionados por que dois deles pertenciam ao Colegiado de Relações Públicas e participaram de reuniões e discussões sobre o novo projeto pedagógico do curso; e o outro, por ser o coordenador dessa subárea.

No total, realizamos 11 entrevistas em profundidade, classificadas com grande variedade de tipologias, podendo de acordo com Duarte (2005) ser "[...] caracterizadas como abertas, semiabertas e fechadas, originárias, respectivamente, de questões estruturadas, semiestruturadas e estruturadas" (DUARTE, 2005, p.64). Selecionamos, para o nosso estudo, as semiabertas, com questões semiestruturadas, pois, permitem flexibilidade e exploram, ao máximo, determinado tema.

As entrevistas nesta modalidade são realizadas a partir de um roteiro base, conforme sugere Stacks (2008), elas devem ser conduzidas com uma estrutura simples, que permita uma comunicação dirigida, de conversação, de duas vias, podendo ser utilizada, simultaneamente, para dar e obter informação. O roteiro de questões guia deve dar ampla cobertura ao interesse da pesquisa. Segundo Triviños (1990), é recomendado que se façam:

> [...] questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que recebem as respostas do informante. (TRIVIÑOS, 1990, p. 146).

A finalidade da entrevista em profundidade, de acordo com Duarte (2005), é de ampliar conceitos sobre a situação analisada, sendo útil para estudos do tipo exploratório, os quais tratam de conceitos, percepções ou visões. Principalmente, quando o pesquisador busca mapear uma situação ou um campo de análise, descrever ou focar determinado contexto, como é o nosso caso.

Desenvolvemos um roteiro (Apêndice 5), com 11 questões, cada uma composta de subitens. Para a realização da entrevista, fizemos o Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 6) pelo qual, os professores autorizam a divulgação de seus relatos. O roteiro de entrevista passou por dois avaliadores – professores doutores de outros departamentos de nosso Centro de Estudos da UEL - para julgarem a adequação das questões aos objetivos propostos e a clareza, além de fornecer sugestões para o aperfeiçoamento do instrumento.

Todas as entrevistas foram gravadas e posteriormente transcritas. A sua realização ocorreu no mês de novembro de 2009. Para nos referirmos às respostas dos docentes, no tratamento e análise das questões, utilizamos a letra T, que corresponde à etapa de Teorização, seguida da letra P, indicando a categoria Professor e os números de 1 a 11 que lhes correspondem.

Será descrito, a seguir, as questões e as respostas dos entrevistados.

6.2 Situando Nossos Entrevistados e seu Interesse pelo Tema Avaliação

Buscamos, de início, obter informações sobre o *perfil dos entrevistados* (questão n. 1 do roteiro), em relação ao tempo na docência e características da(s) disciplina(s) que o professor ministra. Verificamos que a maioria deles (oito) ministram disciplinas de natureza teórica e teórico-prática, dois (2) professores ministram somente disciplinas teóricas e um (1) ministra disciplinas de caráter teórico-prático. Todos os docentes exclusivos do curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas têm a graduação na respectiva área de atuação, e apenas dois (2) dos entrevistados têm o título de especialista, os demais possuem doutorado, sendo que um deles (1) está com o programa em andamento. Seis (6) dos entrevistados estão na UEL, por 20 a 29 anos, dois (2) estão na instituição de 14 a 18 anos, dois (2) deles lecionam no ensino superior há 11 anos, sendo que um deles está na UEL há seis (6) anos e, somente, um (1) tinha recém-ingressado no curso no momento da entrevista. Portanto, os respondentes têm um tempo satisfatório de docência no Ensino Superior, podendo contribuir significativamente com seus relatos de experiências no campo do ensino e, especificamente, na avaliação da aprendizagem que praticam em suas disciplinas.

Com a questão dois (2) do roteiro, buscamos *verificar indícios de interesse do professor sobre as questões da docência.* Detectamos que a grande maioria (10)

mencionou já ter buscado algum conhecimento específico da área de educação/docência para dar aulas na graduação, por não terem essas informações na sua formação inicial. De certa forma, esta constatação reforça aquilo que comentamos no capítulo anterior, e que foi abordado por Marques de Melo (1986) e Berbel (1994), a respeito da carência de formação pedagógica para os professores dos bacharelados, situação na qual incluímos os docentes de Comunicação Social. Este fato fica bastante evidenciado, pelas falas dos professores que trataram do assunto, transcritas a seguir.

> Bom, quando eu comecei a dar aulas já senti muita dificuldade, porque eu não tinha feito nada na área de educação. Percebi isso logo. Assim, nos primeiros meses, eu senti essa necessidade de ter um conhecimento maior, principalmente em didática e metodologia, para dar aula. Apesar de achar que a forma de dar aula no ensino superior é diferente do ensino médio e fundamental, eu tive dificuldade, e daí eu procurei o *latu sensu* que era em Didática e metodologia de ensino, que fazia uma abordagem bem interessante da área de educação [...] eu sentia muita necessidade. TP2

> Sim. Logo que comecei, fiz um treinamento técnico. [...]busquei aquele Núcleo, o Labted, que na época tinha outro nome - NTE, aí eu fiz um ano de auxílio com uma professora. Eu preparava as aulas e ela analisava, a gente gravava, foi bem interessante. Ela me ensinou a fazer planejamento de aula, me ensinou a avaliar, elaborar objetivos, atingir esses objetivos. TP3

> Ao efetivar o meu vínculo como professor, minha nova atividade profissional, surgiu a necessidade de buscar um aprimoramento na docência. [...] Isso foi acontecendo e eu fui procurando [...] na área da educação. Então, fui ler alguns autores, fui procurar para entender melhor algumas questões que envolvem a prática pedagógica e a prática educativa e acredito que com isso tenho superado, minimamente, as deficiências que eu apresentava no início da minha carreira como professor. TP5

Entre os assuntos de maior interesse mencionados por eles e o meio o qual utilizam para fazer a busca, foram citadas a *metodologia de ensino* e a *didática*, sempre por iniciativa pessoal.

Conforme já exemplificado por trechos das falas de TP2, TP3 e TP5, dois professores fizeram especialização em metodologia de ensino (TP2 e TP11), dois professores realizaram leituras em autores da área de educação (TP1 e TP5), dois docentes participaram de um treinamento na área pedagógica ofertado por um órgão da instituição (TP3 e TP4), sendo que um deles fez posteriormente uma capacitação

nessa área (TP4), ofertada pela Associação Brasileira de Relações Públicas. Dois outros, além da graduação em Comunicação, fizeram uma licenciatura (TP5 e TP8), um deles também buscou trocar ideias com seu cônjuge, pois tinha formação em educação (TP5). Dois professores mencionaram que conversaram com alguns de seus pares, para saber sobre o método de ensino utilizado para dar aulas (TP6 e TP9). Um entrevistado buscou conversar com a irmã, que era formada em Pedagogia, e lhe passou informações sobre a Didática (TP7), já outro entrevistado, buscou outra graduação por sentir necessidade de conhecer melhor outra área específica, para adquirir assim, subsídios com relação ao conteúdo nas disciplinas que ministrava (TP10).

Em síntese, podemos perceber que a grande maioria (10) dos professores entrevistados sentiu a necessidade de um preparo para a docência, esta iniciativa, para buscar suprir suas necessidades pedagógicas, partiu dos próprios docentes, dois deles obtiveram apoio de setor próprio na instituição, o Laboratório de Tecnologia Educacional, que presta atendimento aos que o buscam.

Constatamos que a falta de formação para o exercício da docência é uma necessidade real dos bacharéis. Contudo, conforme mencionamos anteriormente, a sua oferta não é garantia de um ensino crítico e de qualidade, pois, mesmo professores que já passaram pelas licenciaturas cometem equívocos e reproduzem características dos modelos tradicionais de ensino e de avaliação.

Podemos afirmar, portanto, que não basta ter tido informações a respeito de avaliação, para praticar uma avaliação adequada aos alunos. Além disso, Silva (2010) faz um alerta ao seu leitor, para não ter uma perspectiva ingênua de que basta mudar a avaliação para a solução de todos os problemas referentes à educação. A discussão, de acordo com Neves (2008), precisa ser ampliada para outras esferas, como a análise das condições de trabalho deste professor e a verificação da valorização social e econômica que é conferida para essa profissão.

As questões de número 3 e 4 tiveram como objetivo *analisar o interesse do professor pela temática da avaliação*. Na questão 3, o foco foi identificar a ocorrência de interesse do professor pela temática da avaliação e localizar exatamente o que despertou a sua atenção. A maioria dos professores mencionou que a avaliação sempre despertou o seu interesse, somente um entrevistado falou que não tem preocupação com a avaliação e sim com o ensino, levando-nos a pensar que ele percebe o ensino e a avaliação como dois elementos distintos. Apresentamos a

seguir, um trecho de sua resposta para ilustrar este momento da entrevista:

> [...] acho que muito mais interessante do que avaliar um aluno é ensinar o aluno. Então, eu procuro orientar o máximo, atender ao máximo. Sou redundante às vezes em sala de aula, fico na questão, assim, se eles entenderam. Às vezes, não me dão *feedback* e eu vou atrás, procuro, repito, procuro tirar deles se eles entenderam o ponto. Se eu tiver alguma dúvida, pela cara deles ou a expressão, ou qualquer outro sinal, eu tento explicar de novo, mas a questão da avaliação, pelo menos a avaliação formal, aquela feita por meio de uma prova, aquele negócio todo que a gente faz, pelo menos, duas vezes por semestre, não desperta interesse, não acho importante. Já dei muita prova, percebia que os alunos colavam, não dá conta para controlar. TP4

Percebemos, pelo relato do professor, que no seu entendimento a avaliação praticada na universidade está centrada no uso de instrumentos para dar nota, uma característica da avaliação tradicional. Portanto, ele tem certo receio deste modelo, ficando mais preocupado com as formas de ensinar. Sua inquietação de certa forma demonstra que seu foco está mais relacionado com a aprendizagem de seus alunos, traço dominante da avaliação formativa. Mas, ao mesmo tempo em que comenta não ter preocupação com a avaliação, no final de seu relato, menciona:

> [...] tenho muito dúvida, muito questionamento com relação ao tipo de instrumento que funciona como avaliação. No meu caso, eu tenho uma abordagem mais prática, as minhas aulas têm uma abordagem mais prática, então, eu ainda continuo experimentando, para achar alguma coisa ideal do ponto de vista da avaliação. TP4

Vários professores apresentaram as motivações que despertaram o seu interesse, entre elas destacaram aspectos relacionados com a sua dificuldade. Destacamos a seguir alguns registros mostrando esta característica:

> Eu acho que o tema é importantíssimo, porque além de acreditar que o mais difícil na docência é avaliar, eu sempre acho que eu não avaliei direito, eu sempre acho que a avaliação é muito subjetiva. [...] é difícil avaliar as habilidades e competências diferentes de aluno para aluno, mas eu acho fundamental. TP2

> Sempre desperta o interesse, porque a gente sabe as dificuldades que apresentam esta temática. É muito difícil avaliar, é um dos calcanhares de Aquiles que a gente tem! É complicado, você sempre fica tendo que dar um valor para algo que não é bem um valor, é muito subjetivo. TP3

> Eu acredito que é um dos aspectos mais relevantes e também

> acredito que é o aspecto mais difícil. Eu, ainda, tenho bastante dificuldade em termos de avaliação, na hora de avaliar, como avaliar, porque, às vezes, a gente avalia no conjunto, a turma como um todo e você tem que perceber que são características diferenciadas num grupo, principalmente num grupo menor, que nós trabalhamos com vinte alunos [...] que têm características diferentes e a gente acaba avaliando no mesmo nível todos os alunos. TP 7

> Avaliação, especificamente, é uma coisa que eu acho que sempre me preocupou e é uma coisa que ainda hoje me preocupa. Vou ser bem sincera, é um tema que ainda precisa muito mais aprofundamento, e eu acho que a gente ainda não avalia realmente a aprendizagem. [...] é preciso você ponderar sobre o processo de aprendizagem em si e não quando você fecha a disciplina. TP10

Todos os registros apontados revelam a temática como um recurso de grande relevância para os docentes, que mostram suas angústias e inquietações com relação à avaliação da aprendizagem. Entre essas inquietações, percebemos que os entrevistados TP2 e TP3 apontam para a subjetividade da avaliação e TP9 questiona até que ponto certos instrumentos utilizados, como as provas e os exames, realmente medem a aprendizagem dos alunos; TP4 relata ter muitas dúvidas e questionamentos com relação ao tipo de instrumento que funciona; TP3 considera a avaliação um aspecto muito difícil e tanto TP2 como TP7 afirmam ser essa atividade a mais difícil para o professor; TP9 e TP10 se preocupam com a avaliação e buscam uma forma para realmente avaliar o aluno. Ou seja, essa é uma temática que mobiliza a reflexão dos professores investigados.

A questão número 4 teve como objetivo verificar a importância atribuída pelo professor à avaliação da aprendizagem como um elemento da docência. As respostas indicaram uma unanimidade em torno da temática, apontada como um dos aspectos cruciais no trabalho do docente. Esta questão reafirma, de certa forma, a questão anterior, reforçando o interesse em torno do assunto. Indicamos, a seguir, alguns relatos que demonstram a sua relevância.

> É um dos pontos que eu considero mais importante, de como a gente vai medir essa aprendizagem dos alunos, ou seja, como ele vai expor o conhecimento *que a gente vai passando.* Então, eu considero que a avaliação é bem importante, acho que precisa ser realizada, e que ainda não tem uma melhor saída. TP1

Além da relevância que confere à avaliação, observamos na linguagem utilizada pelo professor TP1, a expressão - *conhecimento que a gente vai passando*

– e constatamos que ela revela o entendimento dele sobre o seu papel – de passar o conhecimento, e levantamos a hipótese de sua avaliação combinar com a forma tradicional, de verificar a reprodução do conhecimento passado. Outro professor afirmou:

> Sim, eu acredito que é bem importante. Eu encaro a avaliação muito mais como *um feedback para mim,* para eu saber *se eu estou passando adequadamente o conteúdo* e se eles estão conseguindo entender e, também, avaliar o nível de motivação do aluno naquela área e, por fim, *a avaliação é momento também que você vê se esse aluno está pronto ou não para ir pra frente.* TP3 (grifo nosso)

Ao apreciarmos a narrativa do professor TP3, constatamos que ele considera a avaliação um aspecto essencial da atividade docente e indica utilizá-la como um *feedback.* No entanto, não identificamos se TP3 utiliza essas informações também para o conhecimento dos alunos de como estão se saindo em sua aprendizagem. Esse aspecto não ficou claro em sua resposta e no momento da entrevista passou-nos despercebido, e não refizemos novamente a pergunta para obter essa confirmação. Outro aspecto apontado, no seu entendimento, é olhar a avaliação como um momento de conferir se o aluno está pronto para ser promovido ou não. Esse fato, de certo modo, revela o uso que o professor faz dos resultados da avaliação, mais uma vez, salientamos indícios da avaliação tradicional. Outra frase destacada por nós e que de certa forma repete a fala de TP1 é: saber se eu estou passando adequadamente o conteúdo -, demonstrando o uso da avaliação classificatória e reprodutivista.

Encontramos, em TP5, uma concepção bastante arrojada ou atual:

> [...] a avaliação é, com certeza, um desses elementos fundamentais, quando se fala de um processo educativo. Eu, desde as minhas primeiras experiências como docente, procurei incorporar, em relação à avaliação, *uma concepção de que ela é um processo dialético e dinâmico.* Quer dizer, então, que nunca demarquei de maneira muito pontual momentos de avaliação no processo educativo. A concepção que eu fui desenvolvendo de avaliação é a de que *ela se faz como algo permanente,* [...] que acompanha todo o processo educativo. [...] eu acabei incorporando muito dessa concepção e, claro, fui buscando o meu jeito, mas, quando isso é da *concepção, ela fica como algo que foi se construindo ao longo do tempo.* TP5 (grifo nosso).
>
> Olha, para mim, é fundamental. Porque você chega *ao final do ano* e

> você percebe que os alunos, na avaliação geral, *eles não absorveram o conteúdo.* Aí, você pensa “puxa vida, eu devia ter feito isso, devia ter feito aquilo, devia ter pensado nisso, pensado naquilo, para conseguir um resultado melhor”. Então, *se eu não consegui esse feito é porque faltou um método de avaliação melhor.* TP6 (grifo nosso).

Os entrevistados TP5 e TP6, também, acreditam na importância da avaliação como um elemento fundamental do processo de ensino/aprendizagem. O Professor TP5 afirma sua compreensão da avaliação como um processo dialético e dinâmico, que acompanha todo o percurso educativo, concepção essa que foi construindo ao longo do tempo. Já, TP6, em sua fala, ao sinalizar a *avaliação de final de ano,* ou seja, aquela em que não há mais nada a fazer em favor do aluno e de sua aprendizagem, pois *não absorveram o conteúdo*, mesmo se preocupando com o fato de lançar mão de um *método de avaliação melhor,* para conseguir um resultado eficaz, revela ser ainda portador de uma concepção de ensino de transmissão e reprodução do conhecimento, com sua correspondente concepção de avaliação.

Destacamos, aqui também, um trecho da fala de TP8:

> [...] eu acho que é importante, mas eu *prefiro aquela questão da avaliação contínua.* Sabe, não a avaliação como algo pontual, digamos uma prova ou uma avaliação, por que eu acho que tanto o resultado, quando eu aplico a prova, ou o resultado de um trabalho, ou um seminário, já é o resultado de um processo contínuo. Então, *a avaliação para mim é muito importante, mas ela faz parte do processo de ensino e aprendizagem, do dia a dia.* Cada vez que estou em sala de aula, ou dou uma aula mais expositiva ou mais dialogada ou leitura de texto, discussão de texto, eu *sempre procuro fazer* uma avaliação, mesmo que não seja formalizada. Procuro extrair um *feedback dos alunos.* Então, para mim, a avaliação é um processo contínuo [...]. TP8

Os professores TP8 e TP5, além de conceberem a avaliação como um componente relevante da docência, entendem a prática avaliativa como um processo contínuo. TP8 faz uma ressalva, acreditando que o seu entendimento de avaliação difere da prática dos demais professores, pois acredita que o método avaliativo não deve ser feito pontualmente, por meio de uma prova, ou outro instrumento, para dar nota. Portanto, observamos neste professor, a preocupação em praticar uma avaliação que prioriza o processo, desta forma, sente-se na contramão dos demais, o que nos leva a pensar na possibilidade de existir a

predominância do uso de práticas avaliativas tradicionais no curso de Comunicação Social, mas já existem também concepções e práticas mais atualizadas e inovadoras de avaliação, permeando o processo de ensino/aprendizagem no curso.

Isso pode ser confirmado também por outro professor (TP10), ao mencionar que o tema lhe traz grande preocupação, necessitando um maior aprofundamento, pois acredita que ainda não se avalia realmente a aprendizagem. Para ele, a avaliação da aprendizagem é:

> [...] você ponderar sobre o processo de aprendizagem em si e não quando você fecha a disciplina. No meu entendimento, a avaliação da aprendizagem, ela deveria ter [...] uma fase muito mais centrada no momento da aprendizagem, do que, necessariamente, quando você finaliza uma disciplina. TP10

Acreditamos que a entrevista possibilitou uma reflexão sobre o sentido da avaliação da aprendizagem, por todos os participantes, como exemplificado nos trechos acima destacados.

Percebemos a relevância da avaliação da aprendizagem, considerada um dos elementos primordiais da docência, pelos professores. Contudo, alguns relatos mostram certa fragilidade quanto ao que vem a ser exatamente a avaliação, ao mesmo tempo que revelam alguns dos aspectos relacionados às concepções dos entrevistados.

Outro aspecto, que vale a pena destacar, é a questão do feedback, mencionado por três docentes (TP3, TP4, TP8), já que se trata de uma ação preponderante na avaliação, principalmente a de cunho formativo, conforme afirma Berbel (2001), pois, acredita ser essencial informar ao aluno os resultados atingidos nas atividades, para que ele compreenda o seu aprendizado. Afirma a autora: “Há o desejo e a necessidade do aluno conhecer essa informação e é um direito seu, para que possa se orientar em relação à continuidade dos estudos.” (BERBEL, 2001, p. 57).

Na visão de Vasconcellos (1998), o *feedback* pode ser compreendido como uma manifestação do professor, em relação ao desempenho do aluno, quando se utiliza dele para mostrar qual a distância está o aluno do que foi proposto, identificando o aprendizado realmente alcançado, a fim de propor alternativas para superar as falhas e redirecionar o ensino.

Sant’Anna (1979), Vasconcellos (1998) e Bzuneck (2010) advertem que o

feedback, para ter efeito no processo educativo, precisa ser realizado com a maior brevidade possível. Isto requer a análise das respostas obtidas pelos instrumentos avaliativos, de maneira rápida e que os resultados sejam devolvidos aos alunos. Acrescentam, ainda, sobre a necessidade de solicitar ao discente, uma reflexão crítica da própria produção.

De acordo com Bzuneck (2010), o *feedback* para o aluno afeta tanto o seu processo de aprendizagem como a própria motivação. Entre as suas funções básicas, estão o *feedback* positivo ou confirmatório e o *feedback* negativo. No primeiro caso, o professor informa ao aluno o encaminhamento da tarefa, indicando se está bem conduzida ou se foi cumprida com êxito, apontando se o aprendiz está na direção certa ou se o objetivo foi atingido. Já, no *feedback* negativo, ou também denominado de *feedback* corretivo, a sua característica é a correção do erro. Torna-se essencial explicitar as razões do erro e mostrar o caminho para superar as suas falhas, pois o conhecimento das falhas pode contribuir para uma aprendizagem de melhor qualidade. (BZUNECK, 2010)

O *feedback* ou a informação acerca do alcance dos objetivos é uma necessidade dos alunos e dos professores. Ressaltamos que esta habilidade do professor é requerida, de acordo com Berbel (2001), quando se propõe uma avaliação com funções diagnóstica e formativa. Em contrapartida, afirma a autora, a sua ausência, bem como a de ações de revisão sobre as dificuldades de aprendizagem, podem ser um dos fatores causadores de preocupação por parte de vários alunos, em relação à pratica de alguns professores de apenas lidarem com a recuperação da nota e não com a recuperação da aprendizagem.

6.3 O Sistema de Avaliação Utilizado

O foco da questão número 5 foi o de identificar o sistema de avaliação praticado pelo professor e os possíveis modelos que o norteiam, cujas respostas serão relacionadas com as da pergunta número 4, para uma melhor identificação de suas concepções em torno da avaliação. A avaliação praticada será percebida, de certo modo, mediante os procedimentos de avaliação registrados no Quadro 2.

Na sequência, visando demonstrar informações mais concretas relacionadas

às formas, instrumentos e procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL, categorizamos as respostas dos entrevistados, à questão 5, em cinco grupos, para uma melhor visualização deste tópico.

No primeiro grupo, colocamos as provas dissertativas, considerando as nomenclaturas utilizadas, como provas, provas dissertativas e provas teóricas. No segundo grupo, inserimos os seminários. Já, no terceiro grupo, optamos pela participação em discussões e terminologias que remetem a esta tipologia, como a discussão das resenhas (1), discussão sobre o tema dos seminários (2), leitura e discussão de textos (2) e encontros de discussão de temas (1). No quarto, colocamos trabalhos em grupos e designações semelhantes, tais como a produção de resenhas (2), os trabalhos (3), atividades práticas (1) e os projetos de pesquisa e de evento (6). E, no quinto grupo, indicamos outros procedimentos avaliativos, entre os quais citamos: trabalhos individuais, produção de leituras e resenhas individuais, autoavaliação, participação e interesse.

Optamos por utilizar o termo procedimentos avaliativos, pois possibilita uma maior amplitude, com relação às formas de avaliar os alunos. Turra et al. (1996) afirmam que os procedimentos de avaliação abarcam as técnicas, os instrumentos e os recursos. Já, na visão de Souza (1995), referem-se a todos os meios utilizados para possibilitar o levantamento de informações de interesse do avaliador.

PROCEDIMENTOS AVALIATIVOS	**FREQUÊNCA**	**PROFESSOR**	**T TOTAL**
1. PROVAS DISSERTATIVAS		TP1, TP2,TP3, TP7,TP8,TP10, TP11,	**7**
2. SEMINÁRIOS		TP1, TP2,TP3, TP8, TP9,TP10	**6**
3. PARTICIPAÇÃO EM DISCUSSÕES		TP1, TP2, TP6, TP8, TP9, TP10	**6**
4. TRABALHOS EM GRUPOS		TP1,TP2,TP3, TP4, TP5, TP7, TP8(2), TP9 (2), TP10, TP11	**12**
5.OUTROS PROCEDIMENTOS			**5**
Trabalhos individuais	2	TP4, TP7	
Resenhas individuais	1	TP5,	
Autoavaliação	1	TP5	
Participação (e interesse) do aluno	1	TP6	

QUADRO 2 – Frequência dos procedimentos de avaliação utilizados pelos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL

Destacamos, um maior número de incidências, na categoria -trabalhos realizados em grupos-, com 12 indicações. Dois professores usam dois tipos de

atividades realizadas em grupo, seguido das provas, com 7 apontamentos, seminários totalizando 6, e participação em discussões receberam 5 indicações. Vale ressaltar que cada professor entrevistado utiliza em torno de três procedimentos avaliativos, durante o ano letivo, nas disciplinas que ministra.

Houve uma grande predominância do uso de trabalhos realizados em grupos, enquadrados na literatura, como técnicas didáticas, consideradas para o desenvolvimento do processo de ensino/aprendizagem, cujos resultados obtidos pelos alunos são utilizados como fontes de avaliação, como constatado na habilitação em estudo.

Veiga (1991) apresenta, em seu livro em conjunto com diversos autores, as técnicas como auxiliadoras no processo de ensinar, ficando sob controle do professor, ou seja, de acordo com sua autoridade e intencionalidade, que se interpõem na relação entre professor e aluno.

De acordo com Godoy (1997), os alunos universitários são favoráveis aos trabalhos sistematizados pelo professor, sendo acompanhados por ele e com sugestão de referencial teórico a respeito do tema, como forma complementar de avaliação. Este fato ocorre, segundo Oliveira (2001, p.118), porque os trabalhos “[...] favorecem a articulação da teoria com a prática, permitem maior internalização de conceitos, solicitam a valorização de um assunto e, principalmente, aproximam o mundo do trabalho e da academia”.

As técnicas de ensino e aprendizagem possibilitam ao aluno uma produção e expressão que pode acontecer de forma individual ou coletiva, a partir de uma determinada tarefa designada pelo professor, geralmente, em um prazo estipulado maior do que o prazo de uma prova, e que, de certa maneira, vai exigir uma elaboração mental do aluno, o qual precisa recorrer a materiais de apoio como livros, filmes, artigos, entre outros, de acordo com as exigências do professor e da atividade.

Contudo, para uma análise de sua utilização com a finalidade pedagógica, para se alcançar de fato a aprendizagem, é preciso, de acordo com Veiga (1991), verificar o contexto a que pertencem, podendo ter efeitos positivos ou negativos e acréscimos ou decréscimos no ensino. Dessa forma, faz-se essencial conhecer a real intencionalidade da tarefa e verificar a clareza quanto ao que se quer, uma divisão de tarefas entre os integrantes do grupo e o estabelecimento de critérios objetivos para o seu alcance.

Neste sentido, Lüdke e Salles (1997) destacam que as técnicas de ensino, como procedimentos de avaliação, prescindem de critérios claros para alcançar o objetivo proposto e, desta forma, evitar prejuízos a todos os envolvidos no processo avaliativo.

Com relação às provas, são considerados os procedimentos de ensino que mais simbolizam a avaliação, isso pode ser confirmado no relato de alguns docentes, pois, ao mencionarem sua sistemática de avaliação, simplesmente utilizaram o termo avaliação, ao invés de mencionar provas, como afirmou TP2 – “mas, geralmente, eu prefiro dar avaliações que são dissertativas, de análise de conteúdo.” Na habilitação em Relações Públicas, sete professores entrevistados relataram que se utilizam deste instrumento.

Turra et al. (1996) constatam que os testes objetivos e a prova com itens ou questões abertas são os instrumentos mais conhecidos e utilizados pelos professores, para avaliar os resultados de aprendizagem. Já, as provas dissertativas, tipologia mais utilizada pelos professores entrevistados da habilitação em Relações Públicas, correspondem, de acordo com Oliveira (2001), àquelas compostas por um tema ou diferentes questões que:

> [...] requerem nas respostas a nítida expressão dos alunos em relação aos assuntos, análise dos fatos, habilidades de síntese, unidade, contextualização, comparação e argumentação, entre outros, possibilitando ao aluno maior liberdade nas respostas porquanto não há uma alternativa exata de correção (OLIVEIRA, 2001, p. 104-105).

Libâneo (1994) aponta mais algumas características, na aplicação de provas dissertativas, tais como: verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais e atitudinais dos alunos, uma vez que os conceitos e fatos exprimem a combinação de habilidades mentais e a percepção que cada um tem a respeito do cotidiano, do mundo e das pessoas.

Entre os aspectos negativos, Lüdke e Salles (1997) salientam a subjetividade inerente a este instrumento, pois, pode acarretar prejuízos ao processo de ensino/aprendizagem, na medida em que não há clareza quanto à sua função acadêmica, já que o seu valor está na elaboração pessoal do aluno, e, para tanto, é essencial no momento da elaboração das questões, deixar claro esta instrução.

Selecionamos alguns relatos que indicam o caráter subjetivo deste

instrumento:

> [...] eu pego os pontos principais da disciplina, daquela fase, e procuro organizar a prova para ver se eles atingiram aquilo, ou não. Daí, eu sempre faço um gabarito pra mim. Respondo as alternativas, até onde eles têm que chegar, se ele chegou cem por cento, dou ponto cheio, cinquenta por cento, meio ponto, na prova dissertativa. TP3

> Esse ano, eu retomei com a prática da aplicação de prova [...]. Eu tentei avaliar o conhecimento do aluno, mas eu não me preocupei com as questões exatas. Eu tentei avaliar o próprio contexto da pergunta, o raciocínio dele. É mais complicado? É mais complicado. Então, aquela coisa assim, do certo ou errado ou se ele tem um entendimento a respeito daquilo que eu estava questionando, para não ficar aquela coisa pronta, “olha isso é isso e tal”, não, mas o contexto também das questões que foram avaliadas. Eu acredito que é mais difícil [...]. TP7

O problema, quanto ao uso deste instrumento, está no fato dele ser compreendido como uma finalização de um processo de ensino e não como parte do processo de aprendizagem. Nesta perspectiva, Paro (2001) comenta que a visão da prova como finalização de uma etapa de estudos faz parte do senso comum. O autor considera que a avaliação precisa servir fundamentalmente para identificar o estágio de compreensão e assimilação do conhecimento, para possibilitar a adoção de medidas corretivas que permitam o desenvolvimento do aluno.

Entendemos, a necessidade da avaliação como um processo contínuo e presente em todas as fases do ensino e não restrita aos momentos finais de aplicação de um determinado conteúdo ou de um bimestre, semestre ou ano letivo. Portanto, precisa fazer parte dos processos de aprendizagem e não ser compreendida simplesmente como um apêndice do mesmo. Apresentamos, a seguir, a expressão de alguns dos professores entrevistados, quanto ao uso dos procedimentos avaliativos como finalização de processo:

> Faço a avaliação geral no final de cada bimestre. TP2

> Eu busco fazer a cada bimestre uma avaliação. TP3

> [...] no primeiro dia de aula, eu me apresento para os alunos, eu já determino as duas datas das duas principais avaliações do semestre. Normalmente, ao final da última aula do primeiro bimestre e depois ao final da última aula do segundo bimestre, que coincide com o final do semestre. TP4

> Eu busco fazer, pelo menos, uma avaliação por semestre. TP9

Conforme mencionamos, nos relatos acima, fica evidenciada a prática de momentos pontuais de avaliação (ou verificação?). Em geral, o uso de instrumentos avaliativos é feito ao final de bimestres, ou semestres, demarcados pela própria instituição e utilizados para finalizar um processo de ensino, ao contrário da prática crítico-formativa, em que a avaliação deve acompanhar todo o processo de ensino/aprendizagem.

Desta forma, quando a avaliação ocorre de maneira pontual e sem a possibilidade de retomada ou recuperação daquilo que não foi atingido, configura-se mais a prática da verificação, como afirma Luckesi (2002). Assim, pode ser que, "ao invés de estar avaliando **o** e **no** processo, o docente passa a avaliar **o aluno** em **alguns momentos**", (grifos do autor), não garantindo, desta forma, a aprendizagem, pois, não há uma interação, acompanhamento e recuperação no processo. Nesse sentido, "a prova pode levar os docentes a não percepção e/ou ao não compromisso com as necessidades do aluno" (VASCONCELLOS, 1998, p. 65-66).

Somente dois entrevistados – TP5 e TP8 manifestam que entendem a avaliação como processo, conforme mostramos nos relatos a seguir:

> Então, a avaliação é permanente, ela não é demarcada, digamos, acontece ao longo de um processo pedagógico. Vamos entender aí um ano letivo, comparando com esse processo de que você tem uma disciplina, que é ministrada de começo, meio e fim, então, a avaliação não é percebida como momentos pontuais. TP5

> [...] então, na verdade, acho que é um pouco característica minha, também, eu não gosto dessa coisa formalizada, de cronograma fechado [...] é claro, a gente trabalha dentro de um programa, certinho, mas, por exemplo, não tenho um cronograma muito fechado com relação à avaliação, que depende muito da característica da turma. Algumas turmas fluem e assim, se não fosse necessário, obrigatório, não precisaria dar nenhuma avaliação formal, pelo conhecimento e o bom desempenho deles, durante o ano letivo ou o semestre. TP8

As autoras Romanowski e Wachowicz (2003), ao definirem a avaliação formativa, discorrem sobre o empenho do professor e do aluno para chegarem aos seus objetivos de aprendizagem e, também, destacam o processo contínuo de avaliação, que possibilitam melhorar o ensino. Afirmam, as autoras:

> A avaliação formativa consiste na prática da avaliação contínua realizada durante o processo de ensino e aprendizagem, com a finalidade de melhorar as aprendizagens em curso, por meio de um processo de ensino e aprendizagem, por meio de um processo de regulação permanente. Professores e alunos estão empenhados em verificar o que se sabe, como se aprende e o que não se sabe, para indicar os passos a seguir, o que favorece o desenvolvimento pelo aluno da prática de aprender (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003, p. 126).

Compreendemos, a partir desta definição, que a avaliação formativa não pode ser estanque, mas um processo que demanda investimento e tempo. Significa um ir e vir, para que se concretize de fato o aprendizado necessário aos alunos. Segundo Neves (2008, p.132), “fica claro que não existe um campo de batalha onde se contrapõem professores e alunos, mas sim, um campo fértil, propício ao crescimento das aprendizagens necessárias a ambos”.

Apresentamos, na sequência, outras narrativas dos professores TP5 e TP8 que parecem incluir características de avaliação mais formativa:

> [...] eu já chego dizendo para eles, não se preocupem com notas, porque se vocês me pedirem notas no meio do ano eu não vou ter e nem acho que isso é importante. Agora, não pensem que isso significa que não existe um processo de avaliação, porque a cada situação que a gente vive na disciplina ela gera uma percepção, tanto minha quanto do aluno e é isso que faz com que eu defenda essa perspectiva de uma avaliação permanente, de uma avaliação dinâmica, dialética e não pontuada. [...] a avaliação para mim [...] não deve ser utilizada como um instrumento de poder limitador, porque é um instrumento tanto do professor quanto do aluno. Porque o processo implica a ação do educador e a ação do educando, [...] Os resultados que eu venho obtendo com isso são bem positivos. Eu sinto que, ao final de cada ano, o resultado que a avaliação revela do processo do aluno é mais compatível com a sensação que ele tem do seu próprio processo. TP5

> A avaliação depende da característica da disciplina [...] Então, eu procuro, mesmo nas disciplinas teóricas, fazer aquele processo contínuo, de discussão, quando há uma discussão de texto, e no final eu sempre coloco algumas questões para serem debatidas. [...] Se a turma tem uma participação mais efetiva, isso vai sendo observado. Os que leram o texto, estão debatendo, discutindo, essa coisa toda. [...] Se for uma turma que não lê, é mais preguiçosa, é mais desinteressada, então, procuro desenvolver um trabalho de mais motivação, até, estabelecendo que eles respondam as perguntas, para que [...] o trabalho não fique solto, para que eles respondam aquelas perguntas que foram listadas, no final do texto. TP8

Alguns dos professores entrevistados, que não utilizam provas, e um deles

que se vale de provas dissertativas (TP2), fizeram questão de evidenciar as razões de não optarem por este instrumento avaliativo, conforme mostramos a seguir:

> Porque eu sou contra a prova, não gosto de prova, nunca gostei de fazer prova [...] fazer que eu digo, é ser avaliado através de prova. Não gosto! Já dei muita prova para o aluno. O aluno cola, não se interessa, ele sabe muito bem o que vai cair na prova, então, ele estuda para prova. Não acho isso positivo, pedagogicamente, estudar exclusivamente aquilo, sendo que o conteúdo é muito maior. Ainda tem o negócio de pegadinha, de colocar a cola do quê que vai cair, surpresa, eu sou contra. TP4

> Não gosto de trabalhar com provas, fazia isso nas faculdades particulares, mas como eu tenho outra possibilidade, aqui na UEL, eu não trabalho com provas. [...] acho que é um instrumento de avaliação que poderia ser utilizado, mas eu particularmente não vi nas disciplinas que eu ministrei uma produtividade muito grande nisso [...]TP5

> [...] eu acho que a prova não avalia tanto, tanto que eu tenho, ao máximo, evitado dar prova. TP6

> [...] Você dá uma prova de um conteúdo imenso, como é, por exemplo, a disciplina do cerimonial, que são leis, são normas. Você dá uma prova disso e não avalia o desempenho do aluno, então, eu comecei a procurar outras formas [...] TP9

> [...] Porque geralmente, na prova objetiva, não é nem que eu ache que o problema é a cola, nada disso! É que eu percebo que muitas vezes, nas avaliações objetivas, você tem um percentual maior de acertos ou de erros que você não consegue avaliar mesmo, até quanto ele sabia sobre aquilo. Então, quer dizer, ele chutou, ou ele tinha uma ideia, mas não sabia profundamente sobre aquele assunto. TP2

Os relatos sugerem alguns aspectos negativos relacionados à aplicação de provas, provenientes de uma avaliação de cunho mais tradicional, como a simples reprodução de conteúdos, dissociada do processo de ensino/aprendizagem, organizada com ‘armadilhas’ para aqueles que estão fora do padrão, ou seja, indisciplinados ou não se encontram devidamente preparados, como já anunciava, Luckesi (2002, p. 60), e reforçado por Demo (1996), quando afirma, “seu maior defeito consiste em não caber numa concepção processual” e favorecer o “privilégio obtuso” da memorização.

Vale ressaltar que a literatura é vasta, com relação à elaboração, aplicação e correção de provas, destacando seus aspectos positivos e negativos, há

unanimidade entre os autores, independente de terem uma visão mais tecnicista ou progressista, sobre a necessidade de preparar os professores para realizar tal tarefa (MELCHIOR, 1994).

Quanto ao uso dos seminários, houve indicação para o uso deste procedimento, por seis dos entrevistados. O seminário é uma técnica de ensino que requer do aluno as capacidades de análise, de síntese e as operações mentais de discutir, apreciar e tomar decisões. Segundo Bordenave e Pereira (1991), sua utilização no meio acadêmico deve-se ao fato de permitir novas buscas para solucionar problemas.

Como etapas para a realização de seminários, temos, primeiramente, a discussão do grupo sobre o tema proposto, o seu aprofundamento teórico, estudos dirigidos e exposição oral para os demais alunos. Merreiu (1999) sugere para o bom funcionamento da técnica, o acompanhamento do docente, para que se garanta uma relação dialógica, entre professor e alunos, e desta forma, ambos participem das respostas.

De acordo com Scheneuwly e Dolz (2010), este é um instrumento privilegiado de transmissão de diversos conteúdos, mas, para alcançar eficiência, é imprescindível estabelecer estratégias concretas de intervenção e adotar procedimentos explícitos de avaliação. O pesquisador chama a atenção para essas funções do docente porque, mesmo sendo o seminário um dos gêneros orais mais comuns utilizados em sala de aula, não recebe a atenção devida como um conteúdo de ensino na formação de professores. Neste sentido, afirma que, muitas vezes, o professor propõe um tema e pede a realização de um seminário sobre ele, mas não fornece a orientação necessária sobre a sua estrutura e funcionamento.

Para a apresentação de um bom seminário, Scheneuwly e Dolz (2010) aconselham começar com uma introdução, em que o aluno delimite o que será tratado, legitime as razões de suas escolhas e mobilize a atenção e curiosidade dos ouvintes. No planejamento, o apresentador deve considerar os conhecimentos e interesse do público, antecipar algumas reações da plateia, prevendo o que será de mais fácil assimilação, bem como os aspectos dificultadores, para elaborar materiais de apoio, como cartazes e slides. Ainda, salienta que é interessante provocar os colegas em busca de uma reação, questionar se todos estão entendendo ou colocar uma questão chamando os ouvintes para um debate. Todas estas possibilidades são maneiras apropriadas de interagir.

A metodologia correta, para se desenvolver seminários, é também apresentada por autores como Bordenave e Pereira (1991), Pádua (1989), Luckesi (1994), entre outros. É exatamente na utilização adequada desta técnica que reside o problema de seu uso. Nesse sentido, alunos da 4ª série, que vivenciaram os processos avaliativos utilizados pelos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL, participantes da pesquisa na etapa da observação da realidade deste estudo, destacaram o aspecto de considerar como negativo o uso excessivo de seminários, quando substituem a figura do professor. Um dos docentes entrevistados também teceu crítica quanto ao mau uso desta técnica, como apresentamos a seguir:

> [...] em relação aos seminários, eu acho que virou uma prática mal usada. E aí os alunos começaram a confundir [...] muitas vezes, eles repetiam o que o autor falava [...]. Uma crítica que eu faço é que foi muito mal conduzida por alguns professores, que usavam o seminário para não dar aula e deixar o aluno se virar. Eu penso que os alunos pegaram raiva, e aí, quando você falava em seminário, eu percebia uma má vontade, 'ai seminário de novo!'. [...] Eu acho o seminário uma ótima prática de avaliação, mas eu acredito que tem que ser feito de um jeito mais interativo, que o professor tem que participar. Alguns alunos me falavam isso, tinha seminário que não havia participação nenhuma do professor, e aí, principalmente as disciplinas teóricas, não geravam conhecimento, porque às vezes os alunos faziam uma 'droga' de um seminário, o professor não interagia, e ficava o dito pelo não dito. TP2

Já, outra técnica de ensino adotada pelos professores que ministram aula na habilitação é a participação em discussões, com seis indicações entre eles. Em relação aos debates e discussões, a literatura reforça como característica essencial o confronto de ideias. Castanho (1991) destaca alguns de seus elementos primordiais, entre os quais; a aquisição de informações, o exercício intelectual e a criatividade durante sua realização.

Para que os debates e discussões sejam utilizados como procedimento avaliativo, Oliveira (2001) comenta sobre a responsabilidade do professor, em delimitar os critérios norteadores, os quais devem ser explicitados de maneira clara e em comum acordo com os alunos. Na entrevista realizada com os professores da habilitação em estudo, somente um docente comentou utilizar a participação em discussões de maneira obrigatória. A obrigatoriedade de certa forma não possibilita o acordo em comum entre as partes – ou seja, entre o professor e o aluno, sendo

assim, os critérios são estabelecidos apenas pelo docente e, cabe aos alunos, seguir a regra.

Os alunos da 4ª série do curso participantes da etapa da observação da realidade, também, criticaram este procedimento avaliativo, quando usado de maneira imposta. A seguir, apresentamos o depoimento do professor que utiliza a participação em discussões como uma prática obrigatória:

> [...] cada aluno da turma é 'obrigado' a participar das discussões, ou seja, ele tem que fazer um questionamento para aquele aluno que apresentou o seminário. TP9

Com relação aos outros procedimentos utilizados pelos professores entrevistados, mencionamos os trabalhos individuais (2 indicações), a produção de leituras e resenhas individuais (1 indicação), seguidos de autoavaliação (1 registro) e participação e interesse do aluno (1 indicação).

Os trabalhos, em geral, de acordo com Oliveira (2001, p.128-129), "têm como significado a possibilidade de expressar o conhecimento, a habilidade e a atitude como produto de elaboração individual ou coletiva". Quanto aos trabalhos escritos, Sordi (2000) considera como estratégias eficientes, quando utilizadas como alternativas para promover o envolvimento do docente na mediação entre autor e aluno e, desta forma, propiciar o amadurecimento do discente.

Percebemos que a autoavaliação ainda é uma prática pouco usual no ensino superior e vista com certo descrédito, tanto por professores, como por alunos, pois desconhecem suas potencialidades e possuem pouca familiaridade com este instrumento. Confirmando isto, tivemos somente uma indicação na habilitação em Relações Públicas da UEL.

Bordenave e Pereira (1991) consideram a realização de autoavaliação, quando o aluno julga os seus conhecimentos, habilidades e atitudes, servindo como coadjuvante do processo avaliativo. Desta forma, permite ao aluno fornecer informações sobre si mesmo, em relação ao seu aprendizado. Ela é uma das possibilidades de interação entre o aluno e o seu professor no processo de conhecimento. Romanowski e Wachowicz (2003, p. 126) apontam alguns benefícios na sua utilização:

> Na realização da avaliação formativa a autoavaliação assume uma perspectiva de regulação da aprendizagem em que a metacognição é preponderante. A metacognição consiste nos mecanismos de controle e ajuste do aluno sobre seus próprios processos de aprendizagem, combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular.

Villas Boas (2006, p.9) apresenta outras contribuições sobre o uso da autoavaliação, afirmando que, “[...] não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções.”

Recomendamos o uso da autoavaliação como um recurso facilitador da aprendizagem, podendo ser ensinada e exercitada, tanto por professores como por alunos, para oportunizar a cada um a reflexão sobre si próprio.

Quanto à participação e interesse do aluno, levando em consideração a sua frequência e o seu comportamento em sala e com os colegas, ponderamos a relevância de se considerar estes itens na avaliação dos alunos, mas conforme cita Vasconcellos (1998), estes elementos devem fazer parte da avaliação sócioafetiva e desvinculados da nota. No caso do professor TP6, ele utiliza o critério de observar estes aspectos no aluno e nos apresentou seus argumentos:

> Agora, a cada dia, a cada aula, eu estou avaliando a participação do aluno. Se o aluno participa da aula, ele vai estar, primeiro, interessado; se ele está interessado, o caminho mais próximo é a absorção da disciplina, a absorção do conteúdo da disciplina. Se ele não está interessado, logicamente, não morre aí a avaliação do aluno. O princípio que eu acho que ele está aprendendo é ele estar constantemente interessado, então, eu não falo isso para ele, mas eu vou estar sempre avaliando, quem vem à aula, quem não vem, esse caminho já é um critério que eu utilizo. Mesmo que eu não tenha falado para ele, mas eu sei o aluno que vem, quando faltou, quando participa mais, não só nos dias pontuais de avaliação, mas também nos outros dias. Eles não estão nem percebendo que estão sendo avaliados ou não. TP6

Segundo o relato do entrevistado, além da presença do aluno, busca também observar a participação e o interesse dele. Contudo, um dos inconvenientes de se utilizar a frequência como parâmetro de avaliação é de que o aluno poderá comparecer às aulas exclusivamente para tirar nota, e não porque as aulas sejam significativas ou estimulem o seu desejo de aprender. Nos cursos de graduação

ofertados pela UEL, o aluno tem o direito a um percentual de até 25% de faltas, quando necessário. Sendo assim, usufruir deste benefício é uma garantia prevista pela instituição. Salientamos ainda, que apenas a exigência da presença do educando não assegura o aprendizado efetivo, conforme destacam Luckesi (2002), Vasconcellos (1998) e Hoffmann (2003).

Como uma forma de síntese do encontrado nas respostas dos professores para a questão 5, o que nos chamou à atenção, quanto aos procedimentos avaliativos, é o fato dos professores da habilitação utilizarem em torno de três deles por disciplina, variando entre as provas dissertativas, seminários, trabalhos em grupos e participação em discussões. Estes procedimentos, quando utilizados adequadamente e planejados de forma a requisitar do aluno a sua reflexão, análise, síntese, entre outras habilidades de elaboração dos conteúdos, propiciados pela avaliação, possibilitam a formação de um profissional mais crítico e autônomo.

A utilização de atividades diversificadas é recomendada pelos autores, inclusive Luckesi (2002), Vasconcellos (2003), Perrenoud (1999a), Hoffmann (2003) e Hadji (2001), indicam que a avaliação contínua consiste na observação sistemática do desempenho do aluno, mediante a realização de procedimentos variados, mas a sua utilização envolve o acompanhamento constante do professor, para verificar os pontos falhos e tomar decisões capazes de promover a aprendizagem do aluno e dar continuidade ao processo de construção de conhecimento.

Não podemos afirmar a falta de preocupação, por parte dos professores entrevistados, com a aprendizagem, pois somente o espaço da entrevista não é suficiente para que cada um expresse todos os seus pensamentos e ações com relação à sua prática avaliativa. Talvez falte, para os professores, uma concepção de avaliação mais diagnóstica ou formativa, já que eles se propõem a avaliar diversos aspectos de cada aluno, mas enfatizando aquela perspectiva da nota, da composição da nota. De toda maneira, percebemos o empenho dos docentes da habilitação em promover várias oportunidades de manifestação do aprendizado pelo aluno, conforme mostramos a seguir:

> A *avaliação geral* era feita no final de cada bimestre. Eu dava uma avaliação mesmo, dissertativa, com perguntas e respostas, de maneira individual. Aí eu somava essa nota, mais aquela nota da resenha crítica que eles tinham feito durante o bimestre. Então, isso gerava uma nota final. Fazia, então, uma prova, no final do bimestre. TP2 (grifo nosso)

> Então, são duas, que eu chamo de grandes notas para o aluno [...] O primeiro, um trabalho, normalmente um pouco menos pesado, um pouco mais leve, um pouco mais tranquilo para fazer, normalmente individual. O segundo trabalho, para encerrar o semestre, é um trabalho pesado, até porque eles têm mais tempo para fazer, é um trabalho mais complexo e, normalmente, ele é feito em grupo, em equipe de no máximo quatro pessoas [...] e dessa forma eu componho essas duas grandes notas. E, pelo menos, uns quatro, cinco, às vezes, chega até seis trabalhos menores ou feitos em sala de aula ou é um assunto que foi discutido em sala de aula e eles vão para casa e, na semana seguinte, eles me entregam aqueles trabalhos [...] Isso eu dou uma nota também, não é uma nota principal, depois eu fecho esses trabalhos e dou uma nota que vai se juntar às outras duas notas maiores. TP4

> [...] são quatro notas: eu dou nota pelo projeto do evento, pela ideia, aí eu dou nota pelo planejamento desse evento durante as orientações que eu vou dando, dou nota da execução, ou seja, no dia do evento, o que cada aluno fez e depois dou nota pelo relatório final [...] Então, nunca uma nota minha é composta só assim, pá e pá, vale dez eu dou dez exercícios e acabou, não, geralmente, ela é composta de várias outras, vamos dizer, subavaliações. TP9

O professor TP2 confunde avaliação, ou seja, o ato de julgar o valor dos dados colhidos para tomada de decisões, com prova, que se refere a um tipo de instrumento. Já TP4 e TP9 vão direto ao ponto, afirmando sobre as notas que atribuem. Com essas manifestações, constatamos a existência de equívocos com relação à concepção exata de avaliação, conforme já mencionamos no Capítulo 4 deste trabalho, quando falamos sobre as contribuições da literatura a respeito de avaliação da aprendizagem.

Embora os professores estejam utilizando diversos procedimentos e oferecendo oportunidades de avaliação (ou verificação?) ao aluno, como se isso estivesse relacionado às concepções mais emergentes e, portanto, crítico-formativas, pode ser que não se caracterize como tal. Vasconcellos (2003) nos chama à atenção para algo relacionado com esse ponto. Afirma ele:

> [...] não estamos criticando o fato de buscar novas oportunidades de expressão; ocorre que, se os instrumentos não forem utilizados para captar as necessidades dos alunos e superá-las, continuar-se-á orbitando o “mundo da nota”, da lógica classificatória (VASCONCELLOS, 2003, p. 43, grifo do autor).

O autor, nesta assertiva, mostra uma preocupação que vai além da possibilidade de melhorar a nota do aluno. Fica evidenciado o foco da promoção da

aprendizagem, possibilitando a superação das dificuldades em determinados conteúdos. No modelo vigente de avaliação no ensino superior, percebemos o predomínio da fragmentação da nota integral em notas parciais, distribuídas para diversas atividades que, ao serem cumpridas, terão seus pontos somados e acrescentados à nota final para aprovação do aluno. Desta forma, acabam caracterizando o que Romanowski e Wachowicz (2003) designam de a 'lógica da média'.

Luckesi (2002) também fala da média e afirma que ela acaba por não revelar a evolução do aluno, retratando as etapas específicas da aprendizagem tornado-a estática. Para o autor, a média, em pequenos números, é mentirosa. Esta lógica pressupõe a interferência dos resultados parciais do aluno, diretamente no resultado final, independentemente de que, a cada atividade escolhida para retratar o seu desempenho, ele possa demonstrar um melhor aproveitamento. Sendo assim, fica registrada a média das avaliações parciais e não o resultado da sua evolução.

Neste sentido, a preocupação do docente, ao oportunizar diversos momentos de avaliação parece estar mais relacionada à atribuição de uma nota, de acordo com critérios para administrá-la ou outros mais subjetivos, os quais nem sempre têm a ver com a recuperação de conteúdos e superação de dificuldades do aluno.

O aluno, dentro deste contexto, não percebe a avaliação como um processo favorável a sua aprendizagem, mas passa a perceber que o objetivo dela é a atribuição de notas, as quais irão definir a sua promoção ou não para a série subsequente.

Constatamos até o momento, que os professores entrevistados da habilitação em Relações Públicas da UEL, têm buscado, na medida do possível, utilizar procedimentos de avaliação variados com a intenção de propiciar uma formação mais crítica. No entanto, se deparam com algumas dificuldades, como a falta de preparo para a docência, podendo ser um dos motivos para a utilização inadequada dos resultados das aferições, bem como da não potencialização de seu uso em benefício da aprendizagem do aluno.

Ressaltamos ainda a visão de avaliação, por muitos dos entrevistados, como finalizadora de uma etapa de trabalho, colocada como atividade conclusiva de um bimestre, semestre ou ano letivo. Desta forma, pouco contribui para o processo de construção do conhecimento do aluno. Mesmo considerando que o professor

proporciona vários momentos de avaliação, assim o faz, para ter mais elementos para somar ou produzir uma média final, que acaba por desconsiderar o desenvolvimento do aluno.

6.4 Dificuldades com Relação à Avaliação da Aprendizagem

Com a questão de número 6, buscamos reconhecer as principais dificuldades dos professores, com relação à avaliação da aprendizagem de seus alunos. Ao analisar as respostas, as categorizamos em 5 grupos, conforme mostramos no quadro abaixo:

FOCOS DE DIFICULDADES	FREQUÊNCIA	PROFESSOR
1. Trabalhos em grupo	5	TP1, TP3, TP4, TP9, TP11
2. Critérios	3	TP2, TP4, TP7
3. Senso de justiça	3	TP1, TP2, TP11
4. Aspectos da avaliação tradicional	3	TP2, TP5, TP10
5. Outros	5	
Caráter emocional e subjetivo	1	TP7
Cópia de trabalhos	1	TP8
Desmotivação com o curso	1	TP6
Dificuldade de ordem institucional	1	TP7
Não tem preocupação	1	TP8

QUADRO 3 – Focos de dificuldades com a avaliação da aprendizagem manifestados pelos professores entrevistados

A maior dificuldade dos professores entrevistados está relacionada à realização de trabalhos em grupo, com cinco apontamentos. Entre as suas preocupações, está a dúvida sobre como dimensionar o nível de participação individual do aluno frente ao grupo e até na metodologia para se avaliar, conforme podemos constatar nos relatos apresentados a seguir:

> Quando o *trabalho é em grupo,* fica mais difícil você dimensionar o nível de construção de cada integrante desse grupo. Agora, na outra disciplina, que trabalho com projetos de pesquisa, as dificuldades são maiores, e a complicação é identificar qual é o nível de aprendizado, qual é o nível de participação, de construção de cada elemento, esse é o mais difícil. Tem as orientações, que você tem medo de distrair [...] aí a gente sabe quem faz na prática, mas depois na hora da avaliação, então, fica meio subjetivo. TP1 (grifo nosso).

> Ah, eu acho que, essencialmente, a avaliação do *trabalho em grupo*, o problema dela é você conseguir verificar quem realmente está produzindo. [...] Individualmente, somos impotentes, porque nós não temos como fazer um trabalho 'in locu' para verificar se esses alunos estão fazendo realmente ou não. Se nós tivéssemos um campo, por exemplo, um HU das relações públicas, teria como verificar o 'cara' no campo de trabalho, mas você não vai conseguir dar conta de avaliar semanalmente as atividades. Eu acho difícil, eu não achei a fórmula. TP3 (grifo nosso).

> Com relação ao *trabalho, tanto os individuais quanto os realizados em grupo*, [...] aumenta o trabalho da correção, porque é uma variedade muito grande, apesar de dar um roteiro para eles fazerem, com alguns pontos principais que eu cobro, mas aparece de tudo. [...] Então, a metodologia, a forma metodológica de avaliar, eu tenho um pouco de dificuldade e também nunca parei muito para montar um sistema de avaliação dos trabalhos que eu dou. Procuro avaliar mais por observação, conhecendo os alunos, percebendo o que eles entregaram, se eles entenderam bem a ideia, a filosofia da disciplina, o que é. Mas eles levam um material escrito, com todos os tópicos, tudo o que vai ser avaliado. [...]TP4 (grifo nosso).

> [...] a maior preocupação é a questão de avaliar como é que eles *trabalham em grupos* [...] *e* avaliar a participação individual. Eu tento fazer essa avaliação [...] pedindo relatório individual de atividades, aí eu peço um relatório do coordenador do grupo, mas muitas vezes ainda eu sei que tem aluno com aquela velha história, de levar o outro nas costas, aí eu ainda tenho um pouco de dificuldade para avaliar esse aluno. TP9 (grifo nosso).

> Tenho dificuldades de avaliar o *trabalho em grupo*. TP11 (grifo nosso).

Como o procedimento avaliativo mais recorrente pelos professores que ministram aulas na habilitação em Relações Públicas é o uso de trabalhos em grupo, conforme mostrado na questão de número 5, constatamos que suas inquietações estão justamente em como proceder com relação à avaliação, ao utilizar esta técnica de ensino. Na etapa da observação da realidade, os professores, já assinalavam esta dificuldade em avaliar trabalhos em grupo. Mais uma vez, fica nítida a necessidade de formação didático-pedagógica dos professores para suprir suas necessidades com relação ao uso adequado do procedimento avaliativo, para obter efetivamente a aprendizagem de seus alunos e também possibilitar a verificação do rendimento acadêmico.

Os trabalhos em grupo apresentam vantagens e desvantagens para a aprendizagem, segundo Boruchovitch (1996), pois precisam da devida atenção por parte dos professores, para que se maximizem os benefícios desta técnica. Para

tanto, a autora sugere o preparo dos alunos pelo professor, para o bom funcionamento do grupo, desenvolvendo alguns atributos e características interpessoais, tais como: a) capacidade de formação – os alunos são habilitados para formarem grupos, evitando barulhos e dispersão em demasia; trabalhando em silêncio e respeitando os demais participantes do grupo. b) capacidade de funcionamento – envolve o gerenciamento e a implementação do esforço, para que a tarefa seja realizada de modo satisfatório e a manutenção das relações afetivas de trabalho entre os membros do grupo (manifestar aceitação e apoio, saber pedir ajuda e saber motivar o grupo c) capacidade de formulação – aprofundamento do tópico que está em estudo e revisão de todo o conteúdo já desenvolvido. d) capacidade de fermentação – desenvolvimento de competências críticas para repensar e desafiar as posições e ideias de outros membros.

Boruchovitch (1996) defende, também, a necessidade dos professores proporcionarem atividades grupais que promovam a interdependência entre os participantes, tarefa, funções, metas a serem alcançadas e recursos, oferecendo recompensas ao grupo e não aos indivíduos. Desta forma, a técnica possibilitará a melhoria do rendimento acadêmico dos alunos, da atitude deles com relação à instituição e melhoria do relacionamento interpessoal.

Outra dificuldade dos professores está relacionada com o estabelecimento de critérios para se avaliar o aluno, recebendo três indicações. Em termos gerais, compreendem-se como critérios na avaliação, de acordo com Berbel (2001, p), os:

> [...] indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor deve ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça aos alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto, muitas vezes, são mais importantes (BERBEL, 2001, p. 63).

Corroborando com a afirmação da autora, Hadji (2001, p. 45) fez a seguinte ponderação, “a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação” e esse referente é “um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”. Assim sendo, “cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado” e a leitura desse objeto se faz por meio dos

critérios.

Os professores entrevistados mencionaram os seguintes aspectos relacionados às dificuldades com os critérios:

> [...] uma dificuldade grande, já que a gente trabalha com tantos modelos, é *encontrar um critério*. [...] Ter um critério que seja adequado à avaliação que você deu para você também mostrar para o aluno, eu acho que é a maior dificuldade. [...] Então, essa falta de critério faz muito professor preferir a prova objetiva, que daí, acertou, acertou, não acertou, não acertou, não tem muito que discutir, acaba sendo mais fácil. TP2 (Grifo nosso).

> Então, eu acho assim, há dificuldade em *estabelecer critérios* e, às vezes, quando você estabelece os critérios, você depois precisa negociar com a turma porque aquele critério não pode ser utilizado da mesma forma, para um aluno que está com dificuldade de aprendizagem. [...] Quando você estabelece, então, aparece aquela coisa assim, que você vai ter que ter uma flexibilidade. Então, aí entra o processo de negociação com os alunos e a turma para você poder, até justificar, essa condição. Por que a gente não pode tratar os vinte alunos da mesma forma e, quando você estabelece critérios fixos, então, aí você acaba transformando isso numa 'camisa de força'. TP7(grifo nosso).

Em relação a TP7, observamos que o professor se preocupa em estabelecer critérios fixos, pois acredita na obrigatoriedade de tratar todos os alunos de igual modo, inclusive os que têm dificuldade de aprendizagem. Contudo, salientamos que, de acordo com os pressupostos da avaliação formativa e ou diagnóstica, destacados por Perrenoud (1999), Hadji (2001) e Luckesi (1986, 2002), ocorre que o professor precisa estabelecer critérios semelhantes para possibilitar o alcance deles, por todos os alunos, já que o desejo do professor é que todos atinjam os mesmos objetivos traçados. A diferença na proposição da avaliação formativa, refere-se ao acompanhamento, o *feedback* e as providências a serem tomadas para atender às variações de desempenho, aproveitamento e dificuldades dos alunos. Portanto, a mudança não está nos critérios e, sim, nas decisões do que deve ser realizado, para o aluno superar os problemas detectados.

O professor TP4 não menciona a falta de critérios, mas, ao lermos seu depoimento, ele parece nos revelar que sua dificuldade está associada à ausência dos mesmos, conforme veremos a seguir. Por este motivo, incluímos seu relato juntamente com os dos outros dois entrevistados.

> Eu acho que eu estou mais pegando o trabalho, dando uma lida, vendo e dou uma nota meio pelo jeitão do trabalho, nada formal, não tem uma formalização na maneira de avaliar os trabalhos não. TP4

A questão do estabelecimento de critérios, também, foi apontada na etapa da observação da realidade pelos professores, mas enfatizando critérios mais gerais, a serem seguidos por todos os docentes. Observamos que os critérios de avaliação estão relacionados com os aspectos pedagógicos do ensino, pois, segundo Berbel (2001), esta dimensão da avaliação é entendida como aquela diretamente relacionada ao processo de ensino e aprendizagem, de acordo com a intencionalidade do professor e a sua sistematização.

Neste sentido, entende-se que o trabalho do professor com os alunos passa por uma organização, começando com o estabelecimento dos objetivos a atingir, seleção de conteúdos, metodologia para desenvolver sua ação docente, até o processo de avaliação de resultados. Portanto, os depoimentos apresentados reforçam a necessidade do preparo do professor para a docência, para que ele seja capaz de cuidar dos aspectos pedagógicos de sua atuação com seus alunos. Quanto aos critérios utilizados na avaliação, necessariamente, precisam estar nítidos aos alunos, possibilitando o seu alcance.

Alguns dos docentes, mas especificamente – TP1, TP3 e TP11 enfatizaram o senso de justiça, no que diz respeito à atribuição de notas. Apresentamos, na sequência, as suas manifestações:

> Têm as orientações, que você tem medo de distrair, alguns alunos faltam. Aí a gente sabe quem faz na prática, mas depois, na hora da avaliação, então, fica meio subjetivo. A gente pode ser *injusta,* fazendo um negócio igual pra todos. TP1 (grifo nosso)
> Ah, eu sempre acho que não estou sendo a mais *justa* possível, por mais que eu tente. TP2 (grifo nosso).
>
> Acho que a avaliação não retrata com *justiça* o desempenho dos alunos. TP11 (grifo nosso).

O professor universitário tem uma autonomia peculiar a este nível de ensino, realizando poucas funções sujeitas ao controle externo ou supervisão direta. Isto lhe confere o direito de agir com independência dentro da sala de aula, e suas ações raramente são colocadas em questionamento. Este fato ocorre, de acordo com Vasconcellos (2001, p.174), pois se supõe “[...] que todo professor universitário seja

um profissional competente e consciente de seus deveres". Sendo assim, acredita-se que todo professor, em decorrência de sua profissão, esteja consciente do aspecto moral de sua atuação.

Posto isto, atribuímos ao aspecto moral, uma relação direta com o senso de justiça, e este, por sua vez, está diretamente conectado com a dimensão ética da avaliação, o qual inclui, do ponto de vista de Vasconcellos (2001, p.174), fatores positivos e negativos. Como pontos positivos, a autora cita – "[...] aqueles que contribuem para o desenvolvimento das capacidades dos indivíduos e para o respeito e valorização das pessoas". Já, entre os negativos, encontram-se "[...] aqueles que acarretam injustiças, prejuízos e violência nas relações humanas, que diminuem a possibilidade de desenvolver as capacidades e o bem-estar dos indivíduos, que desvalorizam e desrespeitam as pessoas" (VASCONCELLOS, 2001, p.174).

Toda avaliação pressupõe um julgamento de valor. Vasconcellos (2001) adverte que, deste julgamento de valor, advêm consequências para o aluno, podendo ser justas, ou não, do ponto de vista ético. Já na concepção de Luckesi (2002), é preciso diferenciar a avaliação de julgamento. O julgamento tem a intenção de fazer a distinção entre o certo e o errado; enquanto a avaliação tem por objetivo diagnosticar uma situação, ajuizar sua qualidade, para, na sequência, tomar decisões, com a finalidade de contribuir para o alcance da aprendizagem.

A reflexão sobre uma avaliação justa nos remete a uma série de indagações. Podemos assim considerá-la, quando perpassa todo o processo de ensino/aprendizagem e há um esforço e comprometimento do professor em buscar alternativas, para que os alunos propiciem o domínio de um determinado conhecimento?

Quando pensamos numa perspectiva da avaliação formativa ou diagnóstica, em que o professor se empenha durante todo o processo, dentro dos limites de tempo estabelecidos institucionalmente, ou seja, um semestre ou um ano, tendo sido tomadas todas as providências possíveis ou buscando atender às necessidades ou dificuldades dos alunos e, mesmo assim, alguns não conseguem o mínimo necessário à sua promoção, a avaliação realizada pelo professor pode ser considerada injusta?

Já, numa concepção tradicional, quando imaginamos situações de avaliação com momentos pontuais de verificação de aprendizagem, sem que ocorra o

feedback, sem o aperfeiçoamento do modo de ensinar e orientar, sem oferecer alternativas que possibilitem a compreensão e aprendizagem dos objetos de estudo pelos alunos, podemos afirmar que a avaliação foi injusta?

Diante deste cenário, podemos dizer que pode ocorrer a exclusão de alunos, por não terem alcançado a nota suficiente para suas aprovações, em decorrência da ausência de alternativas para solucionar as dificuldades dos alunos durante o processo de ensino/aprendizagem.

Perguntamos, então: quando o professor pode afirmar que foi justo ou injusto em sua maneira de avaliar os alunos? A injustiça, de acordo com Almeida (1996), acontece quando um bem é negado a uma pessoa que o mereceria, sem um motivo aparente, ou quando alguma imposição é colocada indevidamente. Na avaliação, o risco de acordo com Vasconcellos (2001), do ponto de vista ético, é se cometer uma injustiça que possa prejudicar o aluno moral, emocional e profissionalmente.

Na concepção mais tradicional de avaliação, ela pode ser considerada justa, quando utiliza um razoável número de aferições durante o semestre e a nota alcançada pelo aluno seja satisfatória, no cumprimento das atividades propostas. Neste caso, Esteban (2001) menciona que se corre o risco de o aluno se interessar mais pelos resultados do que pela aprendizagem. Em contrapartida, na concepção emergente de avaliação, a justiça é demonstrada, de acordo com Neves (2008), quando:

> [...] seus critérios são discutidos pelos professores e alunos; quando é revestida de atmosfera propícia à aprendizagem, respeitando-se as etapas necessárias para que os objetivos propostos sejam atingidos, levando-se em consideração os avanços e possibilidades dos alunos (NEVES, 2008, p. 180).

A finalidade do processo avaliativo no ensino superior, segundo os pressupostos das concepções e práticas crítico-formativas de avaliação, é promover a interação entre os professores e alunos, de tal modo que o conhecimento trabalhado em sala de aula não fique restrito à mera reprodução, quando exigidos nas avaliações, e que as provas e outros instrumentos de avaliação sirvam como parâmetro para a utilização de novas alternativas em benefício da aprendizagem e desenvolvimento do aluno (ROMANOWSKI; WACHOWICZ, 2003).

Todo avaliador pode cometer injustiças, de maneira intencional ou não. A

reflexão que fazemos a partir destas afirmações é da necessidade de estarmos atentos, para diminuir as possibilidades que tal fato venha a ocorrer, evitando julgamentos de valor com critérios arbitrários e parciais. Ressaltamos ainda que a atribuição de notas aleatoriamente, sem definição de critérios, aumenta a possibilidade de cometer injustiças.

Outras dificuldades dos professores entrevistados (TP2, TP5, TP10) dizem respeito a alguns aspectos provenientes da concepção de avaliação tradicional, causando certo desconforto na relação professor/aluno, como a constatação da falta de entendimento por parte dos alunos, da avaliação como um processo contínuo; a reação do aluno, quando se depara com uma nova formar de avaliar e atribuir notas aos trabalhos. Nesta perspectiva, afirmam o seguinte:

> [...] essa é a minha maior dificuldade, que a gente conseguisse modificar essa cultura de avaliação, por um processo mesmo contínuo, que não fosse só o medo da prova, a punição, aquele discurso autoritário, 'tem que estudar, você tem que tirar nota, se não você vai perder um ponto'. [...] É difícil, porque eles [os alunos] acham maravilhoso, quando você fala isso para eles, mas na "hora H" eles querem mesmo prova, eles querem mesmo tirar nota. Tanto que eles ficam desesperados, "quanto que eu tirei!" [...] Eu acho que tem que mudar a forma como a gente se relaciona com o aprendizado. Começa lá atrás, [...] eu acho assim, que a gente vem de uma escola que valorizou muita coisa errada, valorizou decorar, valorizou punir, sempre com aquele discurso do professor autoritário, aquele 'papo' que você tinha que obedecer. A questão de avaliação, acho que pesava muito no quanto você conseguia responder aquilo que o professor achava que estava certo. Então, não era muito valorizada essa coisa da reflexão, do pensamento mais complexo, de lidar com os problemas, de resolvê-los. Então, eu vejo que isso está começando a mudar, quando isso mudar, automaticamente, as avaliações vão mudar também. [...] eu acredito que a gente está muito presa nos modelos, assim é o seminário, é a prova objetiva, é uma resenha, eu não sei, eu penso que é limitador. TP2

> A principal dificuldade, ao mesmo tempo, preocupação, é a reação do aluno, porque o aluno, normalmente, ele está acostumado ao sistema de avaliação mais tradicional, mais focado em atividades como: provas, trabalhos, notas regulares. Então, a cada bimestre, ele recebe sua nota, com isso, ele vai se organizando, "bom, se eu tirei uma nota boa agora eu posso ficar mais tranquilo, se eu não tirei, eu tenho que me esforçar mais" Então, levando em consideração esse parâmetro, pelo fato de eu não dar notas ao longo da disciplina, isso gera certa preocupação por parte do aluno. E ela é minha, também, por isso que, mesmo que não tenha momentos de prova ou de divulgação de notas ao longo da disciplina, eu procuro proporcionar espaço específico para discutir sobre isso. [...] Dificuldade de estabelecer a cultura de uma avaliação não focada na nota, que é a

> que o aluno traz, e à medida que ele não tem isso, ele reage em alguns momentos, e também fica um pouco inseguro. TP5
>
> Eu detesto dar nota, se eu pudesse entregar o trabalho para eles, e eles mesmos pudessem dar nota, sabe, é uma coisa que eu faria. Agora, o que eu tenho feito e que está dando muito certo, que é muito interessante, é o seguinte: os alunos querem o trabalho avaliado dentro da sala de aula, eles não querem entregar o trabalho e depois receber o trabalho corrigido. Na graduação, ainda não estou conseguindo fazer isso, porque o semestre fica muito curto. Nos cursos de pós, eu tenho feito isso e está sendo muito interessante. [...] Eu dou a oportunidade, ainda, para os alunos, de retomarem algumas questões que ficaram falhas nos trabalhos, aqueles que retomam, tiram uma nota maior. Tem gente que também não retoma, acha que o trabalho está bom daquele jeito e não quer também. Este tem uma avaliação menor, entende? TP10

O professor TP10, ao mencionar que o trabalho “tem uma avaliação menor”, está se referindo a uma nota menor. Neste sentido, mais uma vez, salientamos que o termo avaliação é mal interpretado por alguns dos entrevistados, em determinados momentos, sendo utilizado de modo incorreto, ora como instrumento, ora como sinônimo de nota.

Como mostram os relatos, os professores TP2 e TP5 percebem que existe, de certa forma, um predomínio da avaliação tradicional no ensino superior. Um deles (TP2), embora aprecie e entenda os propósitos de uma avaliação formativa, mais focada na aprendizagem do aluno, ainda está preso ao modelo tradicional, por acreditar que os alunos assim o querem. O outro entrevistado (TP5) preferiu adotar um modelo mais progressista, mas assume o ônus de explicitar a todo o momento para os alunos que o seu sistema de avaliação é diferenciado, e que no final do processo, os benefícios serão para ambos – professor e alunos. Já, o professor TP10 não gosta de atribuir notas e fez modificações nas aulas de pós-graduação, possibilitando a correção de alguns pontos falhos nos trabalhos.

Conforme já afirmava Luckesi (2002, p.21), a nossa prática educativa, incluindo a realizada no ensino superior, está pautada por uma “pedagogia do exame”, priorizando as boas notas mais do que o aprendizado do aluno. No entanto, entendemos que a boa nota alcançada pelo aluno, através da avaliação de conteúdos cobrados em provas, pode não refletir o grau de sua aprendizagem. Ainda, a avaliação tradicional e classificatória é unilateral e não envolve o aluno no seu processo de aprendizagem, ficando mais a serviço da classificação e da seleção de alunos.

A categoria denominada outros recebeu uma indicação em cada um dos seguintes itens, relativos às suas dificuldades: caráter subjetivo e emocional (TP7), cópia de trabalhos da internet (TP8), desmotivação com o curso (TP6), aspectos de ordem institucional (TP7) e não tem preocupação (TP8).

O professor entrevistado (TP7) destacou, como uma dificuldade, o caráter subjetivo e emocional da avaliação, mas não fica evidenciado, se o professor toma como referência o seu próprio emocional, como simpatias, satisfação pelas respostas de alguns alunos em detrimento de outros que não lhe causam essa satisfação ou do emocional do aluno pois, de acordo com ele:

> A dificuldade para avaliar os alunos, deve-se em primeiro lugar, pelo caráter subjetivo. Outra coisa é que a gente acaba avaliando, muito pelo lado emocional. Às vezes, esquecemos de avaliar os aspectos somente técnicos. [...] Não fica algo simplesmente mecânico, pois tudo tem sentimento. TP7

Conforme afirma Souza (1994), a avaliação pode ser entendida como uma aventura cooperativa entre alunos e professores, fundamentada em preceitos da psicologia cognitiva, avaliando os ganhos acadêmicos do aluno, suas capacidades e potencialidades, seu ajustamento pessoal e social. Assim sendo, a avaliação deve ser integral, pressupondo a avaliação do aluno em seus aspectos cognitivos e afetivos com a utilização de técnicas propícias para alcançar este fim. Mas, segundo Costa (2001, p. 146), “é possível perceber que não é dada relevância a aspectos emocionais e motivacionais no ensino fundamental, médio e superior”.

O professor pode influenciar mais do que qualquer outro aspecto nos significados atribuídos pelos alunos à avaliação, tanto nas situações vivenciadas positivamente quanto negativamente, afirma Costa (2001). Os significados atribuídos pelos alunos à avaliação vão repercutir na sua formação acadêmica e profissional. Neste contexto, a autora destaca que a avaliação, quando vista de maneira negativa, pode acarretar dificuldades ao aluno no processo de ensino/aprendizagem e, em contrapartida, quando entendida como algo positivo, pode favorecer o seu crescimento pessoal e intelectual.

A dimensão emocional possibilita fazer uma reflexão no nosso ofício, como professores, dando uma noção clara de nossas responsabilidades nas aprendizagens e na compreensão das transformações por que passam nossos alunos, bem como nas marcas que poderemos deixar, podendo influenciar suas

vidas, tanto de maneira positiva como negativa.

Outra dificuldade apontada por um dos entrevistados (TP8) tem relação com o curso de modo geral. O professor citou a cópia de trabalhos da internet e comenta este acontecimento como uma preocupação de todos os professores dos vários cursos da UEL, mas ainda não teve nenhum caso como esse. De fato, essa questão de cópias de conteúdos veiculados em sites da internet é um novo problema que as escolas têm enfrentado. Ao mesmo tempo, o entrevistado (TP8) menciona não se preocupar com a avaliação, como explicou:

> Não sei, eu acho que nunca foi um problema muito sério, eu acho que faz parte do ensino. Eu vejo a avaliação como parte do conjunto, como mais uma questão relacionada à metodologia do trabalho, relacionada à proposta que você coloca para a disciplina.

O professor TP8 considera a avaliação como uma questão relacionada à metodologia. Pode ser que no seu entendimento, a metodologia de ensino pode constituir um modo de obter manifestações dos alunos e com isso pode utilizá-la como fonte de informações sobre seu aprendizado.

Outra indicação está relacionada com a desmotivação com o curso, em que o entrevistado TP6 faz o seguinte apontamento, quando o aluno está desmotivado em sua disciplina e começa a deixar de frequentar as suas aulas, já é um reflexo do que pode estar acontecendo com as outras disciplinas e com o curso de um modo geral.

Percebemos que o professor associa a desmotivação com outros aspectos do curso ou do contexto. Contudo, deixou de observar que a baixa frequência às suas aulas pode ter relação também com os acontecimentos em sua própria disciplina e na maneira como ele a conduz.

E, uma última, entre as outras respostas relacionadas aos focos de dificuldades dos professores, revela um aspecto negativo da avaliação, ao mostrar a dificuldade de realizá-la, na instituição, em diferentes cursos, como TP7 afirma:

> Não foi só a dificuldade minha ou do meu curso, mas nós percebemos a dificuldade com os outros, com toda a universidade a respeito da avaliação. Então, assim, o que eu acredito que teria que melhorar, é que nós, professores, precisamos buscar formas melhores de avaliação e isso por meio, acredito que por meio mesmo de curso, de treinamento, ou do próprio investimento, mas é uma grande dificuldade. Então, eu tenho que buscar, mas não é somente

meu problema, mas o problema de vários outros. TP7

Em sua fala, TP7 revela que não só ele, mas outros docentes da Instituição têm problemas com a avaliação e que precisariam buscar formas melhores para utilizar este procedimento. Essa busca poderia ser satisfeita por meio da oferta de cursos e ou treinamentos pela própria Instituição de Ensino Superior ou por investimento dos próprios professores que sentem esta dificuldade.

Os grandes destaques com relação às dificuldade dos docentes são de ordem pedagógica, como os relacionados ao desenvolvimento de trabalhos em grupo e como proceder com relação à avaliação e ao estabelecimento de critérios, que evidenciaram a necessidade de uma formação didático-pedagógica para os docentes da habilitação em Relações Públicas da UEL.

Confirmamos, pelas respostas analisadas, que a avaliação é considerada como tema complexo, prescindindo de um maior aprofundamento por parte dos professores do ensino superior, com o qual concordamos, seguindo o pensamento de diversos autores da área de educação, entre os quais, citamos Luckesi (2002), Hoffmann (2003) e Vasconcellos (2003).

A avaliação “tem sido considerada uma das atividades mais complexas e polêmicas entre as atribuídas ao professor e há razões suficientes para se concordar com isso” (BERBEL, 2001, p.21). Entre os motivos, a autora cita que do ponto de vista teórico, além das várias conceituações, são vários os estudiosos e autores “[...] que procuram dar respostas aos seus significados, às suas funções, às formas que podem assumir, aos momentos de sua utilização, entre outros aspectos” (BERBEL, 2001, p.21). Por outro lado, afirma a autora, do ponto de vista prático, cada professor constrói um sistema avaliativo próprio, para aplicar junto aos seus alunos, com uma série de variáveis a serem consideradas, para auxiliar na compreensão de seu processo de avaliação.

6.5 Características do Processo de Avaliação e sua Relação com a Aprendizagem

O objetivo da questão de número 7 foi buscar reconhecer características do

desenvolvimento do processo de avaliação e formas de comunicação utilizadas pelos professores da habilitação estudada. Constatamos que todos os entrevistados fazem o anúncio antecipado do seu sistema de avaliação, juntamente com a entrega do plano de ensino, em atendimento à resolução CEPE nº. 0146/07 da Instituição que, em seu capítulo I, trata exatamente dos planos e oferta de atividades acadêmicas, e mais especialmente no seu artigo 3, prevê que: “no início de cada atividade acadêmica, o docente deverá dar conhecimento aos estudantes do respectivo plano sob sua responsabilidade”, sendo que um dos componentes deste plano de ensino deve ser o item relacionado ao sistema de avaliação, envolvendo os critérios e formas de verificação de aprendizagem, entre outras especificações.

Com relação as formas de comunicação, houve uma unanimidade entre os entrevistados, mencionando que, ao entregarem o plano de ensino, fazem a leitura do mesmo e buscam reforçar durante as semanas seguintes a sistemática de avaliação, principalmente próximo das avaliações agendadas. Vários deles entregam orientações por escrito com suas pretensões, deixando claro como querem que sejam feitos os procedimentos a serem avaliados. Somente um dos entrevistados (TP6) afirmou não esclarecer os critérios utilizados para avaliar os alunos, pois acredita que os alunos vão percebendo seus requisitos, ao receberem as notas, conforme mostramos a seguir no seu relato:

> Ah, ele vai percebendo, que se ele, por exemplo, chega atrasado, não vem em todas as aulas, participa das aulas, aí ele tira nota boa e aquele que não participa não tira. Eles mesmos vão percebendo, descobrem isso, entendeu! Se o aluno pergunta por que tirou aquela nota? Aí, você explica para o aluno, como ele veio em todas as aulas, ele participou, ele é solidário, ele é amigo, ele é companheiro, ele se dispõe a ajudar sempre quem precisa, está sempre ali, nunca está desinteressado, nunca está conversando com o outro. [...] Aí, quando eu passo a nota é que eles vão perceber, quando eu passo a nota e dou lá: fulano tirou dez, fulano tirou dez, tirou oito, tirou sete e meio, tirou seis e meio, tirou cinco e meio. [...] Sempre tiram de cinco e meio para cima. Sempre tiram porque eles fazem, eles fazem o que dever ser feito. TP6

O relato apresentado mostra dois problemas, já mencionados no tópico anterior, a falta de critérios, a utilização da frequência e os aspectos do comportamento para atribuição de nota. Sem a clareza do critério, o julgamento do objeto avaliado ficará um tanto comprometido, já com relação à frequência e comportamentos do aluno, esses elementos devem fazer parte da avaliação

sócioafetiva e, de acordo com Vasconcellos (1998), devem ser desvinculados da nota. Esses aspectos merecem reflexão por parte dos professores do ensino superior, pois nem sempre têm clareza sobre suas implicações.

Outra fala extraída da resposta à entrevista e que nos pareceu diferenciada das demais é a de TP5, pois, considera um momento especial, os primeiros dias de aula, quando são estabelecidos os acordos que determinam como será a condução da disciplina e da avaliação, conforme exposto em sua fala:

> No primeiro e segundo dia de aula é um momento, eu diria que é o grande momento do processo educativo das disciplinas que eu ministro. A gente, simplesmente toma esse momento como um momento de: vamos estabelecer aqui as notas, os nossos combinados, os nossos acordos, quem eu sou, a que vim, qual é o meu compromisso com cada aluno. Eu gosto muito de ouvir um pouco deles, qual é a expectativa que tem em relação à disciplina, qual vai ser a dinâmica da disciplina, o que vai acontecer, o que a gente espera que aconteça ao final da disciplina e um momento específico para falar de avaliação. Eu, normalmente, levo alguns textos mostrando essa concepção de avaliação [...] eu trago textos mostrando o quanto a questão da nota, gera essa lógica da relação de poder do professor em relação ao aluno e digo que isso é a base do meu processo de avaliação. Então, há sim, uma discussão em todas as turmas no início de cada ano, eu levando essa concepção de avaliação e como ela pretende acontecer ao longo da disciplina. TP5

O discurso do professor TP5 parece mostrar características de uma avaliação formativa, evidenciando a preocupação com o desenvolvimento e a evolução do aluno. Ao mesmo tempo, demonstra sentir-se um tanto isolado ao usar outra concepção de avaliação que não é praticada pela maioria dos colegas, por esse motivo precisa explicar e mostrar autores que comprovam a efetividade e o propósito deste tipo de avaliação. Essa situação é confirmada por Neves (2008, p. 68), ao afirmar que “[...] coexistem no sistema educacional práticas de avaliação tradicional ao lado de uma emergência tímida de práticas inovadoras e críticas”.

Percebemos a preocupação dos professores entrevistados, em dar um retorno para os alunos sobre os procedimentos avaliativos, uma vez que houve apontamentos sobre como apresentam os resultados da avaliação aos alunos, conforme evidenciamos no Quadro 4, a seguir:

PROCEDIMENTO AVALIATIVO	FREQUÊNCIA DA DEVOLUTIVA	PROFESSOR
Provas	6	TP1, TP2,TP3, TP7, TP9, TP11
Seminários	5	TP1, TP2, TP7, TP8, TP9
Projetos de pesquisa e evento	4	TP1, TP3, TP9, TP11
Resenhas	2	TP2, TP8
Trabalhos em grupos e individual	1	TP4

QUADRO 4 – Procedimentos avaliativos e frequência de devolutiva pelos professores

Como pode ser observado no Quadro 4, seis dos professores entrevistados TP1, TP2, TP3, TP7, TP9 e TP11 enfatizaram a devolução da prova realizada para os alunos, sempre com considerações e com apontamentos dos acertos e erros. Alguns discutem em grupo as respostas das questões, fazem uma avaliação geral sobre cada uma para tirar as dúvidas, mencionando a resposta correta e entregam a nota. Um dos entrevistados destaca o seguinte aspecto:

> [...] devolvo para cada aluno, aluno a aluno, e discuto as perguntas gerais e dou as respostas de acordo com o que gostaria que fosse abordado, depois abro um espaço para os alunos tirarem suas dúvidas e questionar. Algumas vezes, você faz a revisão da questão e percebe que poderia ter dado outra nota, mais ou menos como uma vista de nota. [...] As notas são dadas individualmente, para evitar constrangimento. TP7

Existe uma preocupação em dar um *feedback* para os alunos, mostrando o desempenho obtido na prova, fato considerado como positivo. Contudo, o aluno não terá a possibilidade de recuperar os conteúdos ou corrigir seus erros. O que pode acontecer é evitar os mesmos erros em outras atividades avaliativas, caso o conteúdo venha a ser considerado novamente ou de modo integrado a outros. Já, com relação à nota, representará um momento pontual da aferição da aprendizagem do aluno, e não contemplará informações sobre a sua evolução, permanecendo estática, uma vez que estará registrada.

Observamos a mesma característica na devolutiva dos resultados dos seminários, por meio das explicações dos professores, como apresentamos a seguir. O professor TP1 entrega uma via impressa de suas considerações sobre o trabalho escrito. Na apresentação e nos relatórios menciona os aspectos positivos e negativos, destacando os pontos a serem melhorados. Já o professor TP2, distribui com antecedência um material impresso sobre os itens a serem avaliados. Após a

apresentação dos seminários, entrega as fichas com considerações sobre eles, juntamente com a nota. O professor TP7, no dia da apresentação ou no dia da discussão, menciona os pontos fracos e fortes. Posteriormente, vai entregando as notas para eles. Portanto, no seu ponto de vista, os alunos “já sabem qual é a evolução do aprendizado deles, gradativamente” (TP7).

Outro professor, o TP9, entrega o gabarito dos tópicos a serem avaliados, indicado quanto vale cada item. Durante todo o tempo, eles têm conhecimento de como é o seu sistema de avaliação. Entrega um via da avaliação do seminário impressa, mencionando suas impressões sobre a apresentação, as falhas, e os aspectos a serem aperfeiçoados; inclui também as notas dos discentes, com a opinião deles em relação ao grupo e a média das duas notas. Faz uma consideração geral para todos os alunos sobre o que achou de todos os seminários.

Evidenciamos, novamente, a necessidade que sentem em informar o aluno sobre os resultados do processo avaliativo. Mas, como já mencionamos, o discente só terá oportunidade de mostrar que superou as dificuldades em outro processo avaliativo, caso o mesmo conteúdo venha a ser considerado, pois este já está com a nota fechada. Somente um dos professores (TP8) utiliza o seminário com uma possibilidade de correção ainda durante o processo avaliativo, em que existe uma oportunidade de melhorar os aspectos negativos no trabalho escrito, como lemos a seguir:

> Suponhamos que há um seminário e o trabalho escrito. Então, eu faço assim: eles apresentam o plano de trabalho que vão falar no seminário, eles apresentam o seminário, mas eles não me entregam o trabalho escrito no mesmo dia, eles vão me entregar uma semana depois, pois eu quero que incorporem os comentários da sala, os comentários que forem gerados a partir da apresentação do trabalho deles. Então, daí eu pego o trabalho, vou corrigir, faço também, na apresentação do seminário, considerações sobre tudo, desde, por exemplo, o material de apoio que eles utilizaram, os recursos, até a fluência, digamos, o interesse que eles estão despertando na turma, assim, eu vou anotando tudo. Aí eles corrigem o trabalho escrito. O trabalho escrito eu procuro apontar, além de alguma falha, algum problema que tenha tido, o desdobramento que esse trabalho pode ter, entendeu? Então, assim, é no que ele pode se transformar para desenvolver um trabalho mais tarde na faculdade, em outra disciplina, numa especialização. TP8.

Com relação aos projetos de pesquisa e de eventos, os professores fizeram quatro indicações de como fazem a devolutiva destas atividades. O professor TP1

aponta os aspectos falhos dos projetos de pesquisa, indicando os erros dos alunos, agenda uma conversa com as equipes, explicando página por página aquilo que está anotado. Enquanto o professor TP3 entrega os projetos de pesquisa com as considerações e fala para cada grupo os pontos falhos. Quanto ao professor TP9, com relação à devolutiva dos projetos de eventos, procura fazer uma avaliação por escrito e entrega para o grupo. Já o professor TP11 menciona que mostra as falhas nas versões parciais, sendo possível corrigi-las na versão final, porém as versões parciais já tiveram a atribuição de notas.

Com relação às resenhas, os professores TP2 e TP8 comentam como fazem a devolutiva deste procedimento avaliativo. O professor TP2 entrega um cronograma, divide os grupos, explica os tipos de resenha pretendidos e como vai avaliar. Devolve com a nota e com um comentário, aluno por aluno. Já o professor TP8 fornece um material de apoio em cada texto indicado, deixa à disposição dos alunos um guia, servindo como um roteiro do trabalho. Quando vai discutir na sala de aula, retoma cada um dos itens que foi apontado. Devolve as resenhas, para o aluno ver as anotações. Percebemos a existência também por parte dos professores, de certa preocupação em indicar os pontos falhos e os aspectos a serem melhorados.

Apesar de observarmos em algumas passagens dos relatos que TP5 e TP8 apresentam algumas características da avaliação formativa, destacamos que estes professores não apresentam os resultados de alguns instrumentos avaliativos utilizados no percurso escolar ao aluno, impossibilitando a melhoria do desempenho e a correção de suas falhas. Enquanto TP8 ressalta oferecer um retorno ao alunos em relação aos seminários e resenhas, não comenta fazer a devolutiva das provas aos discentes e TP5 não menciona dar um retorno aos alunos referente à entrega das resenhas individuais.

A informação aos alunos sobre os resultados obtidos nas atividades avaliativas, segundo Berbel (2001, p.57) é “uma das ações mais importantes do professor em relação à avaliação”. Ainda, a autora enfatiza que “pode ser compreendida como uma habilidade que pode ser desenvolvida pelo professor”. Para tanto, exige dele a clareza na definição de seus objetivos, para que depois possa avaliar o seu alcance e informar aos discentes em que medida aquilo que foi proposto foi incorporado. Desta forma, o aluno pode revisar o seu desempenho e o professor, quando perceber a insuficiência no alcance do objetivo proposto, precisa

sugerir novas situações de ensino e aprendizagem. Portanto, o *feedback* é uma ação indispensável na avaliação formativa.

Constamos como prática habitual de vários professores da habilitação, dar um retorno sobre os resultados obtidos no processo avaliativo. O que precisa ser acrescentado é propiciar novas estratégias de ensino e aprendizagem, para sanar dúvidas e repor as deficiências encontradas, para que de fato ocorra a aprendizagem do aluno, pois numa perspectiva transformadora da avaliação, de acordo com Vasconcellos (2003), o essencial:

> É que os seus resultados constituam parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, sejam tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas constatados; perceber a necessidade do aluno e intervir na realidade para ajudar a superá-la (VASCONCELLOS, 2003, p. 74).

Apenas dois dos entrevistados - TP4 e TP10 - reconhecem falhas nos resultados da avaliação, pois não conseguem dar um retorno ao aluno durante o ano letivo ou mencionam que mudanças na disciplina só poderão acontecer no próximo ano, com uma nova turma. Mas, especialmente TP4, menciona que:

> [...] esse é o problema, normalmente eu não consigo devolver a eles esta avaliação. No primeiro bimestre, já fica um pouco mais fácil, a gente até conversa, discute, agora no segundo bimestre, fica praticamente impossível [...] Normalmente não dou um *feedback* a eles. Alguns alunos, os mais interessados, me procuram no semestre seguinte pedindo o trabalho, e pedindo alguns comentários. Mas é muito raro, a porcentagem desses alunos que vêm buscar esse *feedback* é muito pequena. Isso é um problema que eu acho que eu tenho com o sistema de avaliação, que eu não consigo dar um *feedback* para eles do trabalho que eles fizeram. TP4

Já o professor TP10 faz a seguinte ponderação sobre os resultados da avaliação:

> Eu diria que isso aí fica um pouco falho na realidade, porque depois que termina a disciplina, as orientações, eu não tenho mais contato com eles. No ano seguinte, vamos falar, às vezes, informalmente, “ah, olha, aquela tua sugestão e tal”, ou às vezes, eles podem falar entre eles, alunos do período passado, para este período. Mas eu acho que isso é falho. Isso eu não faço. Durante o processo de avaliação, depois de conversar com os alunos, nós mudamos algumas propostas da disciplina. [...] tem hora que eles também não sugerem nada para mudar. TP10

Constatamos, pelos relatos, a percepção desses professores de deficiências no processo avaliativo, no que ser refere ao retorno das avaliações.

Dando continuidade à apreciação de questões relacionadas com algumas das características dos resultados das avaliações, a questão de número 8 do roteiro de entrevistas teve como finalidade verificar especificamente quais as consequências dos resultados da avaliação na continuidade do processo ensino/aprendizagem. Ao analisarmos este item, constatamos a utilização dos resultados de avaliação por quatro professores - TP1, TP7, TP9 e TP11 – sendo apresentados para os alunos, para que os mesmos identifiquem suas falhas e aprimorem a próxima atividade a ser desenvolvida. Já, com relação à nota, será somada com outras atividades para dar a média do aluno, comparar e classificar cada um, não retratando a sua evolução em busca do conhecimento. Na sequência, mostramos alguns relatos, evidenciando este fato:

> O aluno não tem possibilidade de refazer aquilo que eles fizeram, mas como tem vários trabalhos práticos, aí ele tem a possibilidade de evitar, esses mesmos erros, nos próximos trabalhos. TP1

> Então, como eles têm, geralmente, duas tarefas no semestre, ele vai ter a oportunidade de melhorar na prova. No caso da disciplina que eu estou dando no primeiro ano, são várias etapas, por exemplo, são cinco, seis apresentações [...] ele usa isso para melhorar na outra apresentação. Agora, na nota dele, por exemplo, eu já dei a nota e essa nota é fechada, aí ele vai melhorar somente na outra etapa. TP7

> Nas versões parciais dos projetos de pesquisa, são colocadas considerações que poderão ser revistas na entrega da versão final, porém, as notas das versões parciais já foram colocadas no sistema. TP11

> Geralmente, quando eu mostro para eles a nota, eu não lancei a nota no sistema ainda, eu espero para ver se realmente não tem nenhum problema. [...] Falo para que olhem questão por questão, e aí, se tiver dúvida, o aluno vem, e a gente senta e vê, se ele estiver certo, eu altero a nota, sem problema nenhum. TP9

O professor TP9 faz um procedimento similar a outros entrevistados que já mencionaram em questões anteriores, uma vista de nota e a entrega dos resultados da prova, para o aluno verificar suas falhas, tirar as dúvidas e corrigir seus erros em outras atividades, ou provas subsequentes.

Dois entrevistados - TP6 e TP10 - comentam a utilização dos resultados da

avaliação no ano seguinte, para replanejar a disciplina, selecionar novas leituras ou atividades, ou implantar as sugestões e alterações propostas pelos acadêmicos. De toda maneira, salientamos que os alunos que tiveram a disciplina naquele ano, não têm possibilidade de melhorar o seu rendimento ou mostrar o aprendizado obtido posteriormente, pois a disciplina foi concluída, as notas já estão fechadas e publicadas.

O professor TP4 admite não fazer nada com os resultados da avaliação e comenta o pouco interesse dos alunos em solicitar o trabalho no término da disciplina:

> Os trabalhos, eu informo a eles que serão entregues no semestre seguinte. Obviamente, alguns vêm buscar, mas a maioria nem vem, ficam empilhados aqui [...] A informação em si eu não uso para nada. TP4

A clareza com relação ao que fazer com os resultados da avaliação é evidenciada na fala transcrita de TP5:

> [...] os instrumentos me apresentam aspectos bastante objetivos, a qualidade do curso do aluno, o comprometimento com as leituras, tem aspectos objetivos que ficam muito presentes nesses elementos. A auto-avaliação, a própria maturidade do aluno para se avaliar, a realização de uma experiência prática [...] fico sabendo qual é o grau de envolvimento, como que ele manifestou, como que ele refletiu numa prática aquele aprendizado que teve ao longo da disciplina, quer dizer então, tem essas questões objetivas. Claro que à medida que você se obriga a perceber o aluno, porque é muito mais fácil aplicar uma prova. O aluno tirou uma nota você quantifica lá, bota lá e assim, a responsabilidade é toda do aluno de ir bem na avaliação e do professor de fazer daquilo, um instrumento de poder. Eu implodindo isso, eu tenho que ficar atento a cada aluno. [...] Porque essa lógica me obriga a estar atento a cada aluno. Por quê? Porque, em algum momento, ele vai me perguntar: “e, aí, professor e eu, como que eu estou me saindo na disciplina? Afinal de contas, eu não fiz nenhuma prova, eu não sei, como que eu estou? O que estou devendo? Quais são as minhas deficiências? Qual é a minha limitação?” Eu tenho que estar atento a tudo isso e saber com quem eu estou conversando, quer dizer, então, isso exige uma atenção, um comprometimento meu em relação a cada aluno. TP5

O professor TP5 mostra em seu discurso a preocupação com o desenvolvimento do aluno e com várias habilidades que precisam ser incorporadas individualmente, em sua atuação, evidenciando algumas dificuldades da avaliação

formativa como: a atenção integral a cada aluno, o reconhecimento de que a evolução de cada um pode ser diferenciada, exigindo um alto grau de comprometimento do professor com o ensino.

Afinal, a avaliação, de acordo com Oliveira (2010), não deve ficar restrita à atribuição de notas, que são obrigatórias à decisão de progresso ou retenção do aluno na disciplina. No seu ponto de vista, a avaliação deve representar:

> [...] Aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequados à disciplina – mas não somente, à medida que considerem, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível (OLIVEIRA, 2010, p. 1).

Nesta perspectiva, a avaliação, sob o enfoque formativo e de forma contínua, mais do que simples atribuição de um conceito formal ou uma nota, contribui na percepção, tanto do professor quanto do aluno, dos avanços e das deficiências de seus respectivos trabalhos, requerendo a utilização de estratégias para o aperfeiçoamento ou o redirecionamento do processo de ensino/aprendizagem.

Quanto à questão de número 9, tivemos como objetivo identificar a relação estabelecida pelo professor entre as notas e a aprendizagem de seus alunos. Verificamos que uma minoria dos professores entrevistados - TP5 e TP8 - acredita que as notas refletem, sim, a aprendizagem de seus alunos, como mostramos a seguir:

> Sim, eu acho que sim. [...] tanto eu quanto o aluno se vê representado naquela nota. Ele se vê representado por quê? Se no momento que ele percebe que aquela nota foi construída levando em conta tais e tais aspectos, que são aspectos processuais, ele vai olhar para mim e falar “puxa, professor, você tem razão, porque no projeto eu não me dediquei como deveria, porque na produção das resenhas foi esse o tipo de comprometimento que eu tive, de compreensão que eu tive e ficou muito aquém do que se exige de um aluno, no momento educativo que eu estou”. “Por que eu fui muito honesto comigo mesmo na minha auto-avaliação”. Enfim, os elementos objetivos acabam aparecendo e eles refletem. [...] Então, eu acho que ela revela, eu fico satisfeito com isso e sinto que os alunos também ficam satisfeitos com o que aquilo representa. Eles

> podem até não ficar satisfeitos com o resultado final, mas aí ele não vai jogar essa responsabilidade para mim, eles vão se incluir nessa responsabilidade, porque aquela avaliação se deu dentro daqueles parâmetros. TP5

> Eu acho que [a nota] reflete sim [a aprendizagem]. Eu não sou muito ligada nas notas. Mas, eu acho que reflete. Na verdade, o que me interessa quando eu vou atribuir a nota a algum trabalho, enfim, não só a checagem do que ele incorporou, mas de como isso acabou interferindo, afetando o trabalho que ele está apresentando, entendeu? Tem esse desdobramento. TP8

Os dois professores acima, que veem na nota um reflexo da aprendizagem, são os que parecem praticar uma avaliação com característica mais formativa, em que o aluno passa a ser o foco das atenções e voltada para a emancipação e para a promoção do ser humano (VEIGA, 2002). Já, o professor TP4, não expressa explicitamente sua opinião sobre esta questão, contudo, afirma que:

> De maneira geral, como o trabalho prático reflete o que foi conversado em sala de aula, e o trabalho final coroa a disciplina, ou seja, todos os tópicos que vão sendo falados durante o semestre, eles têm que ser apresentados no trabalho final. Então, eles têm um pouco de facilidade com relação a isso. Na disciplina, eles vão juntando esses conteúdos e, no final do ano, eles, simplesmente, colocam o conteúdo num exemplo ou numa ação prática. [...] Normalmente, as notas são boas, eu diria, entre oito e nove. Eu considero que são notas boas, acima de nove são exceções [...] Sete são para os trabalhos bastante razoáveis e a gente tem um acordo no início do semestre: *os trabalhos que não merecem sete serão devolvidos para eles, para que eles arrumem*. TP4 (grifo nosso).

O professor TP4 oscila entre características da avaliação tradicional e formativa. Procura estabelecer prazos para entrega dos trabalhos, para dar notas em finalização de processos, não fornece o *feedback* em tempo hábil, para sanar as deficiências do alunos, mas, ao mesmo tempo, em seu discurso, afirma que procura esclarecer exatamente o que quer, preocupa-se com a aprendizagem de seu aluno e possibilita a correção de trabalhos que estão abaixo da nota 7,0.

Outros quatro apontamentos (das respostas de TP1, TP2, TP3, TP10) indicaram que as notas nem sempre refletem a aprendizagem dos alunos, mas destacam que alguns instrumentos parecem mostrar de maneira mais efetiva o aprendizado. Nesta perspectiva, TP2, TP3 e TP10 afirmam que as provas dissertativas e trabalhos práticos parecem evidenciar de certa forma o aprendizado, como mostramos a seguir:

> [...] eu acho que as *provas dissertativas*, elas refletem um pouco mais, mas eu também acho que, em alguns casos, isso não acontece. Nas provas objetivas, eu acredito que existe um percentual maior de não refletir a aprendizagem. TP2 (grifo nosso).

> A nota de uma *prova*, por exemplo, quando você tem um objetivo, a concretização desse objetivo vai ser verificada por meio da prova, ou por meio de um projeto, para ver se o aluno conseguiu colocar aquilo lá em prática. Numa prova teórica se ele conseguiu entender os conceitos. No *trabalho prático*, se ele conseguiu organizar aqueles conceitos em uma prática, aí você vê a aprendizagem. TP3 (grifo nosso).

> [...] eu acho que uma *prova* reflete a aprendizagem dos alunos, um *trabalho escrito*, eu não sei até que ponto ele reflete, em função do nível de contribuição que ele coloca naquele trabalho. Eu acho que, quando a gente faz um trabalho escrito, o aluno está muito mais processando aquilo os autores falam, do que emitindo pareceres [...] eu acho que a prova teórica avalia mais do que o trabalho. TP10 (grifo nosso).

Os professores TP2 e TP10 falam da prova com certa ressalva, já TP10 tem dúvidas se o trabalho escrito retrata o aprendizado. No ponto de vista de TP1, as provas refletem em parte a aprendizagem do aluno, como mostramos na sequência:

> Em parte. Porque às vezes o aluno conhece, mas ele não consegue desenvolver as questões, às vezes, o nervosismo, dependendo do tipo do aluno, o impacto também importa. Às vezes, uma pergunta, uma palavra que ele não consegue entender, uma palavra que ele não interpreta adequadamente na pergunta. Não significa que ele não conhece, não sabe as respostas, não sabe interpretar. Então tem suas falhas, mas também isso tem efeito negativo. Eu acho que a resposta é válida sim, mas não reflete cem por cento, por isso que eu acho que a gente parte para outras ferramentas, como por exemplo, os seminários, que compõem a nota. Então, acho que isso vai adicionando, para equilibrar a falha de um processo de avaliação. TP1

O professor aqui representado como TP1 procura utilizar outros instrumentos para atribuição das notas, mostrando preocupação com a composição delas, para melhorar a média do aluno.

Outros quatro professores (TP6, TP7, TP9 e TP11) indicam que as notas não refletem a aprendizagem dos alunos, elencando diversos motivos para justificar os seus pontos de vista. Entre eles, o entrevistado TP6 acredita que não é tão rigoroso como precisaria ser e, portanto, as notas ficam acima do merecimento do

aluno; já o professor TP7 comenta o seu sofrimento quando vai dar nota, pois reconhece não avaliar o processo e somente momentos pontuais, podendo acontecer de justamente na atividade proposta para avaliação, o aluno ficar com o seu desempenho aquém do desejado. O entrevistado TP9 também fala de problemas de ordem psicológica, os quais podem afetar o aluno na hora da prova, alterando o seu desempenho e, o professor TP11, por desenvolver trabalhos práticos em grupos, acredita que a avaliação não retrata o aprendizado individual por ser um reflexo do grupo. Apresentamos, a seguir, dois destes relatos:

> [...] eu sofro quando vou dar nota. Quando é prova, então, você fala o que somou lá, o que deu nas questões, mas mesmo assim, você percebe que o aluno não estava bem no dia da prova, e aí foi muito mal, aconteceu alguma coisa e ele foi muito mal. Só que a gente não avalia o processo, a gente avalia aquilo, o resultado, aquilo que ele escreveu [...] eu sempre sofro. Mesmo tendo estabelecido alguns critérios [...] dá a impressão, para o aluno também, que a avaliação é o final do processo, e como eu dou a disciplina de controle e avaliação em eventos, a gente sabe que não é todo o andamento. Quando eu vou dar nota eu falo: “gente” até o conceito que eu defendo de avaliação eu passo errado, porque teria que ser gradativo. Então, se o aluno evoluiu naquele semestre, mesmo que não tenha ido bem anteriormente, mas ele evoluiu naquele semestre, então ele não tira o suficiente, e só vai poder recuperar a nota, vamos supor, para a próxima etapa. TP7

> Não. [...] porque tem muita gente que, até por problemas psicológicos, não consegue escrever. Porque eu tinha muito essa dificuldade quando eu fiz faculdade. Eu sou muito da parte prática, sou muito da parte de agir, mas na verdade, para escrever, eu sempre fui uma pessoa muito objetiva. E nisso você acaba não contemplando aquilo que é o conhecimento exigido, então, por isso, acho que, muitas vezes, a aprendizagem não é comprovada por meio de uma prova. TP9

Percebemos pelas respostas dos professores que eles têm consciência de alguns problemas decorrentes da avaliação que praticam, tal como a avaliação como finalização de processo e não como uma atividade contínua e de que a nota dada em momentos pontuais não retrata a evolução do aluno e de sua aprendizagem.

Destacamos que a maioria dos entrevistados afirma que as notas não refletem a aprendizagem de seus alunos, ou refletem parcialmente, elencando alguns instrumentos mais apropriados para revelar o nível do aprendizado obtido. Entre os fatores, para que a nota não corresponda de fato ao que o aluno aprendeu, indicam aspectos tais como: nervosismo, interpretação inadequada de perguntas em

provas, falta de rigor, problemas de ordem psicológica. De toda maneira, os professores da Habilitação em foco demonstram certa inquietação e fazem questão de justificar os motivos para esta falta de relação entre a nota e a aprendizagem.

Constatamos que, apesar de alguns professores do curso, como TP5 e TP8, já parecerem praticar uma avaliação formativa, ainda se faz necessário mudanças nas suas concepções e práticas de avaliação, para que tenhamos um professor de ensino superior com outro referencial de ensino/aprendizagem, com a possibilidade de interferir positivamente na formação de futuros profissionais.

Sabemos que a constituição do perfil do professor universitário está ligada às concepções de ensino, de avaliação e de aprendizagem e do tipo de sujeito que cada professor deseja formar (LUCKESI, 2002). Sendo assim, se consideramos a necessidade de formar um aluno que esteja mais voltado para a transformação do que para a reprodução, precisamos entender e reconhecer a aprendizagem do discente como resultante da sua própria atividade intelectual.

Nas palavras de Engers e Morosoni (2007), o momento atual exige urgência na mudança de foco, tanto do professor como do aluno e do Ensino Superior, para atender as demandas da contemporaneidade. A sala de aula precisa ser vista como um espaço que respeita e sabe se utilizar da diversidade na composição dos grupos; as metodologias de ensino devem ser compatíveis com o aluno de terceiro grau e com o perfil que se exige desse profissional; as tecnologias de comunicação e informação precisam ser utilizadas como complemento e ou enriquecimento de processos desencadeados na sala de aula presencial; bem como os procedimentos avaliativos precisam permitir o protagonismo do aluno e promover sua autonomia. O professor já não representa mais a figura do único detentor da informação pois, concorre com inúmeros recursos na busca de informações desejadas pelos alunos (ENGERS, 2010).

Neste sentido, a sala de aula deve ser compreendida como um lugar onde acontecem simultaneamente a urgência, a diversidade, a instabilidade e o inesperado, entre outras particularidades (ALARCÃO, 2001), situações essas configuradas como novas exigências à atuação do docente e discente.

Diante desses fatos, verificamos que os desafios para a docência e, por consequência, para a avaliação e aprendizagem, não estão presentes somente na sala de aula, mas a complexidade está no ofício do professor, uma vez que a contemporaneidade exige um profissional que, segundo Libâneo:

> Domina o saber específico e o saber pedagógico; assume um papel social do seu campo de conhecimentos e de sua profissão; atua como um bom pesquisador que saiba produzir conhecimento novo e saiba preparar o aluno para a investigação, enfim, um profissional que tem conhecimento da prática profissional referente ao curso, isto é, tem domínio do saber da prática profissional. (LIBÂNEO, 2010, p. 6).

Essas reflexões nos levam a perceber a ampliação do papel professor, o qual precisa dominar os saberes de sua área e também o pedagógico, entre eles, precisa refletir sobre a prática avaliativa, examinando as teorias, suas crenças e procedimentos, num processo constante de autoavaliação e de metacognição, para que, em se conhecendo, possa melhor conhecer seu aluno.

Esta compreensão do aluno contribui para o entendimento de suas singularidades e o seu processo de aprendizagem, para então promover atividades teóricas e práticas, tendo como eixo a mobilização do aluno para o aprender (GRILLO et al., 2010). Por outro lado, Vitória e Christofoli (2010) consideram essencial o envolvimento do aluno como sujeito integrante de um contexto sociocultural, com sua história de vida, suas ideias, suas emoções, seus desejos, sua cultura, sua profissão, para ocorrer a aprendizagem. Afinal, o que se deseja, para os nossos alunos, é que se tornem sujeitos autônomos, criativos, sensíveis e com espírito de superação.

6.6 O Novo Projeto Pedagógico e sua Relação com a Avaliação

Para a descrição deste tópico, optamos por fazer uma inversão na análise das questões das entrevistas subsequentes. Apresentamos primeiramente as respostas à questão de número 11 e, em seguida, à questão de número 10. Na questão de número 11, procuramos verificar se os professores estabelecem uma relação entre a avaliação praticada e o novo projeto pedagógico do curso. Dos 11 professores entrevistados, somente um deles não participou das reuniões específicas para discussão e elaboração do novo projeto pedagógico. Contudo, o projeto, quando finalizado, foi apreciado em reunião do Departamento de

Comunicação para aprovação e tramitação em outras instâncias, para que a sua implantação e funcionamento tivessem início em 2010.

Constatamos que 6 dos professores entrevistados (TP1, TP4, TP5, TP9, TP10, TP11) admitiram não ter ainda refletido se a avaliação praticada por eles, até o momento, atendia os parâmetros estabelecidos no novo projeto pedagógico do curso implantado em 2010. Ainda, alguns ressaltaram que não lembravam muito bem da proposta apresentada pela habilitação de Relações Públicas, no tocante à avaliação. Lembramos, no entanto, que a mesma foi amplamente discutida em 2009 e apresentada em departamento no início do 2º semestre daquele ano, mesmo período da realização da entrevista com os docentes.

O que pode ter ocorrido é que somente a 1ª. série encontra-se modificada, seguindo o novo projeto pedagógico. As outras séries seguem com o currículo antigo. Portanto, somente alguns professores ministram aulas para o primeiro ano, pois o projeto terá a sua implantação de maneira gradual, ou seja, a cada ano será efetivada mais uma série, devendo ser concluída em 2013, e o currículo antigo caminhará até o ano de 2012.

Apresentamos, na sequência, alguns trechos de suas respostas à entrevista evidenciando esse descompasso:

> Eu não parei para pensar sobre isto. Eu não sei muito quais foram as mudanças. TP1
>
> Deveria estar, mas eu não sei... se esse pensamento meu, se essa forma pessoal de avaliar bate, primeiro, com os outros professores; segundo: eu não vou contra o projeto pedagógico do curso, obviamente, mas também não percebi no curso uma preocupação de ir ao encontro da minha forma. Eu acho que isso ficou meio aberto, ficou meio à vontade para o professor ou para cada professor aplicar sua forma de avaliação. TP4
>
> Não, não fiz esse cruzamento. TP5
>
> [...] não pensei nisso porque, na verdade, a minha disciplina, por exemplo, ela alterou carga horária, foi feita uma adaptação, mas ainda não parei para pensar nisso não. TP9
>
> Não, eu não fiz essa comparação, porque [é] tanta informação daquele projeto pedagógico que eu não parei para refletir [...] qual é o sentido que a gente está dando para isso. [...] eu, sinceramente, eu teria que olhar a avaliação do curso para saber o que tem, para saber o que eu estou fazendo, porque eu não me lembro, se você perguntar o que está programado lá, eu não lembro. TP10

> Não pensei sobre isso. TP11

Percebemos que, apesar da participação dos entrevistados nas discussões a respeito das novas alterações para a habilitação, caso não sejam promovidas discussões especiais para a reflexão sobre cada um dos pontos da proposta curricular, ficará extremamente difícil alcançar o objetivo geral, os específicos, entre outros itens colocados no projeto pedagógico, principalmente os relacionados ao sistema de avaliação. Tal preocupação fica evidente nas seguintes falas dos entrevistados:

> [...] Agora, assim, eu acho que, se não tiver um debate, uma discussão que trate do tema, eu acho que estabelecer uma condição para o exercício da avaliação no interior de um projeto pedagógico... como um decreto, ele não vai funcionar. É o que tem acontecido, não só nesse curso, mas tem acontecido inevitavelmente na grande maioria dos cursos. Existe uma intenção entorno da avaliação. Existem algumas regras que são institucionais que estão nos regimentos, nos estatutos da universidade, que tem que praticar a nota mínima, percentual de frequência, a divisão por bimestres, quer dizer, todas essas coisas que são estruturais, mas, do ponto de vista de entender a avaliação como processo, isso não é feito. Quando isso aparece no projeto pedagógico, sem que isso tenha sido objeto de reflexão por parte dos professores, ver como decreto é muito difícil de ser aplicado e considerado. TP5

> [...] mas, eu acho que a gente tem que conversar mais na prática, para a coisa funcionar. TP2

> [...] Eu acho que inclusive isso pode ser discutido mais no curso, por exemplo, nas reuniões que o curso vier a fazer agora, de apresentação da disciplina que cada uma está pensando em fazer e tal, até o próprio coordenador do colegiado questionar sobre isso aos professores, acho que seria uma coisa bem interessante. TP10

O contexto em que trabalha o professor tornou-se complexo e diversificado e, para assimilar e introjetar as mudanças são essenciais, a interação e discussão entre os pares. Pois, como destaca Imbernón (2002, p.14), a capacidade reflexiva em grupo é primordial para aperfeiçoar o aspecto técnico. O autor também admite que tratar-se de um processo que contribui para:

> [...] regular as ações, os juízos e as decisões sobre o ensino, já que o mundo que nos cerca tornou-se cada vez mais complexo, e as dúvidas, a falta de certezas e a divergência são aspectos consubstanciais com que o profissional da educação deve conviver, como acontece com profissionais de qualquer outro setor. (IMBERNÓN, 2002, p.14)

Incluímos, aqui, as decisões sobre a avaliação, como um aspecto crucial relacionado ao ensino. Ainda, salientamos que a mudança nas pessoas, assim como na educação, não acontecem de maneira linear, são lentas e graduais. Como um primeiro passo, o profissional precisa interiorizar e depois adaptar e experimentar as novas práticas. Em seguida, a troca de experiências e a reflexão sobre os novos aspectos são essenciais na aquisição de conhecimentos, pois possibilitam uma reflexão sobre as situações práticas. Tudo isso nos leva a valorizar a grande importância que têm para o professor a aprendizagem da relação, da convivência, do contexto e o desenvolvimento da capacidade de interação de cada um com o resto do grupo.

Dois outros entrevistados (TP3 e TP8) mencionaram uma das particularidades do novo projeto - a interdisciplinaridade - pois acreditam na existência de uma relação com a avaliação, precisando de certos cuidados para que aconteça de fato. Outros entrevistados mostraram esta preocupação, quando deram sugestões para melhoria da prática avaliativa, como pode ser percebido em alguns recortes de suas respostas:

> [...] Se há mais interdisciplinaridade, se há mais ações, reflexões voltadas aos fatos da contemporaneidade, a realidade interna precisa mudar. Precisamos avaliar em forma de estudos de casos, eu não sei, mas eu acho que nós temos que dar passos diferentes. [...] Porque tanto *o mercado, quanto a realidade social, ela é interdisciplinar, se a gente ficar preso a uma avaliação departamentalizada, a gente perde esse foco do conjunto*, do contexto. Seria, eu acho, o ideal, uma avaliação entre as várias disciplinas, sabe, por exemplo, as várias disciplinas de um ano fazer uma avaliação interdisciplinar.TP3 (grifo nosso).

> [...] É uma proposta mais, digamos, que tem uma característica interdisciplinar [...] de um modo geral, é um processo que a gente constantemente *tem que se reavaliar.* Sentir a evolução, desenvolver o trabalho, acho que o ideal seria que a gente pudesse desenvolver os trabalhos finais em conjunto, digamos, visualizar de uma maneira mais efetiva essa questão mais interdisciplinar. Então, *um trabalho de uma disciplina, de estética, que se associe com o trabalho de outra área específica* de relações públicas, uma coisa possibilita a outra. Eu acho que seria otimizar energia. Isso a gente acaba não fazendo, é uma lacuna, é uma opção que eu vejo no curso como todo, tanto para área de jornalismo quanto para área de RP, *a gente trabalha muito isolado e a avaliação, eu acho que é uma restrição,* a gente poderia desenvolver, bolar um trabalho conjunto que atendesse várias disciplinas. TP8 (grifo nosso).

O professor TP3 acredita na urgência de se implantar a interdisciplinaridade, por se tratar de uma necessidade do mercado e da realidade social. Enquanto o professor TP8 pondera que é preciso sair do isolamento, dos ‘casulos’ da disciplina, para promover um trabalho integrado entre as disciplinas e também sugere uma reavaliação constante de todo o processo de mudança.

As preocupações dos professores são equivalentes às de Weil (1993), Lück (1999) e Dias (2010), quando tratam a respeito da interdisciplinaridade. Para estes autores, diante da realidade a qual vivenciamos, complexa, multifacetada, multifuncional, faz-se imprescindível novas habilidades para apreendê-la em toda a sua grandeza sistêmica.

A complexidade do real requer um profissional cada vez mais especialista, mas que vá além de sua especialidade e tenha uma visão sistêmica. Pois, a “realidade é una, uma vez que todos os seus aspectos são interdependentes, não têm significado próprio e sim no contexto de que fazem parte”. (LÜCK, 1999, p. 65).

Dias (2010) afirma que esta característica passa a ser uma exigência do mundo, do mercado, prescindindo de profissionais cada vez mais criativos, flexíveis, empreendedores e com uma visão holística. Dentro desta perspectiva, precisam ser capazes de apreender a realidade complexa e estabelecer relações possibilitando sua mudança, sem desequilibrá-la, superando a visão limitada prometida no ensino disciplinar.

Surgem, então, novos conceitos, com a pretensão de dar conta da apreensão desta realidade, sob essa nova ótica, entre eles, a interdisciplinaridade que, de acordo com Lück (1999), corresponde:

> [...] à necessidade de superar a visão fragmentada de produção do conhecimento, como também de articular e produzir coerência entre os múltiplos fragmentos que estão postos no acervo de conhecimentos da humanidade [...] demanda um esforço no sentido de promover as elaborações de sínteses que desenvolvam a contínua recomposição da unidade entre as múltiplas representações da realidade. (LÜCK, 1999, p. 59)

Contudo, apesar da premência de se ter uma visão sistêmica e interdisciplinar, Weil (1993) constata a manutenção da construção de currículos com a mesma lógica da segmentação disciplinar. Para D’ambrósio (1999), o conhecimento disciplinar refere-se a:

> [...] conjuntos de modos de explicar (saber), de manejar (fazer), de refletir e prever comportamentos e fenômenos, e dos métodos e normas associados a esses modos. Os modos, os métodos e as normas são organizados segundo critérios próprios e específicos e constituem a epistemologia da disciplina. (D'AMBRÓSIO, 1999, p. 25)

Já, as disciplinas, segundo Weil (1993), são o "conjunto específico de conhecimentos que possui características próprias do plano de ensino, da formação, dos mecanismos, dos métodos e das matérias" (WEIL, 1993, p. 33). Sendo assim, continua o autor, permanece a mesma metáfora do conhecimento construído linearmente, como uma corrente, se fragmentando cada vez mais em disciplinas, na esperança de que, com maior aprofundamento, mais se possa conhecer o dominar o objeto estudado.

Em relação a essa visão fragmentada dos educadores, D'Ambrósio alerta para o significado da aprendizagem:

> [...] a aquisição de capacidade de explicar, de apreender e compreender, de enfrentar criticamente situações novas. Não é o mero domínio de técnicas, habilidades e muito menos a memorização de algumas explicações e teorias. (D'AMBROSIO, 1999, p. 89)

Nesse sentido, afirma ainda D'Ambrósio (1999), a avaliação, quando vista como um elemento dissociado e não como parte de um mesmo sistema, deixa de criar significado, se não estiver devidamente articulada em suas diversas relações, pois o processo de aprendizagem constitui-se num amadurecimento das redes de saber que cada indivíduo cria e não apenas do aprofundamento de um saber.

Agimos de forma fragmentada e isolada, por meio de disciplinas, e pretendemos que cada professor, sozinho, consiga articular de forma sistêmica estes saberes a ponto de propor formas interdisciplinares de avaliação. Ensinamos de forma disciplinar e esperamos que a aprendizagem ocorra de forma interdisciplinar.

Perguntamos, então, como poderemos formar profissionais com uma visão sistêmica e promover a aprendizagem e a avaliação de maneira interdisciplinar, se os preparamos por meio de um conjunto de disciplinas e de forma fragmentada?

Para ocorrer a interdisciplinaridade, é necessário integração no curso e

comunicação entre as disciplinas, além de um esforço especial, para se articular os saberes de forma integrada, de modo que os conceitos necessários sejam assim trabalhados, como uma referência para novas buscas pelos alunos.

Outros três professores (TP3, TP6 e TP7) salientam a necessidade de alterar as formas de avaliação, pois acreditam não atenderem satisfatoriamente à nova proposta pedagógica. Apresentamos suas manifestações:

> [...] acho que vou ter que mudar. Eu acho que ainda estou com um pé atrás, um passo atrás? *Eu acho que a gente vai ter que evoluir.* TP3 (grifo nosso).
>
> Eu acho que ainda não, eu acho que a nova proposta pode contemplar outras avaliações, *o aperfeiçoamento da avaliação*. TP6 (grifo nosso).
>
> Não, eu acho que precisa melhorar. Outra também, eu acho que *não tem nada que a gente considera que esteja pronto,* acho que a gente sempre tem que *buscar a melhoria*, eu acredito que alguns aspectos até que dá para manter. [...] a gente teria que verificar uma fórmula de avaliar, por exemplo: você vai dar uma disciplina no primeiro ano sobre a iniciação, aqueles conceitos de iniciação, se não estiverem claros, vai prejudicar o aluno. Eles podem até passar, mas vai prejudicar outras disciplinas. Então, [é] isso que acontece. Aí, por que o aluno chega ao terceiro ano e fica desesperado, porque ele vai ter que buscar o conhecimento que ele não teve no primeiro e segundo ano? Eu acho que a gente precisa aperfeiçoar sim, não sei como. TP7 (grifo nosso).

Constatamos o reconhecimento de alguns professores de suas dificuldades e insatisfação com a sua atual forma de avaliar, vislumbrando a possibilidade de melhorar (TP7), aperfeiçoar (TP6) e evoluir (TP3), conforme destacamos nos grifos acima. Ainda, TP7 considera como um processo inacabado ao afirmar, “nada está pronto”, mostrando a dinâmica dos acontecimentos, do mundo e da escola.

Somente dois professores (TP2 e TP8) mencionam que suas avaliações já atendem o novo projeto pedagógico, mas fazem algumas ressalvas. O primeiro (TP2) sugere a promoção de discussões e TP8 faz uma proposta para a elaboração de uma avaliação interdisciplinar, como já apresentado antes, pois comenta sobre a falha do departamento de comunicação neste tocante.

Concordamos com um dos entrevistados, quando aponta a deficiência na formação de professores de bacharelado como uma provável causa para as dificuldades de se se avaliar, conforme sua resposta apresentada a seguir,

expressando de certa maneira, aspectos já salientados por Berbel (2001), Marques de Melo (1991) e Tardif (2002).

> [...] No nosso caso, na área de comunicação, os professores, nós que somos formados na área da comunicação e não tivemos acesso a uma licenciatura, nós trazemos deficiências nessa área, gravíssimas. [...] Mas acho que é uma questão que a gente carece um pouco de cultura, discutir a avaliação. [...] Nesse espaço que estamos, nós somos educadores, não somos profissionais, nós estamos formando profissionais, mas a relação minha com o aluno não é de um profissional [...] é de professor com o aluno, é de educador com educando e, se é esse o nosso contexto, nós temos que entender esse universo da educação, não basta que eu conheça a dinâmica profissional, para desempenhar bem o meu papel. TP5

O entrevistado TP5 destaca a carência dos professores de Ensino Superior, principalmente os de bacharelados, de outros conteúdos além de sua especialidade, passando a conhecer aspectos da educação, do ensino, para um melhor desempenho da docência. Encontramos reforço para essa afirmação em Cachapuz, para quem a atividade docente no ensino universitário é:

> [...] uma atividade complexa e exigente, do ponto de vista intelectual, e envolve saberes específicos, incluindo saberes de índole didático-pedagógica, que podem se adquiridos e melhorados, desde que se tenha em conta as especificidades de contextos de trabalho e de ensino dos docentes, seu perfil e expectativas (CACHAPUZ, 2002, p. 124).

Nesta perspectiva, o aperfeiçoamento deste profissional deve ser feito em situações concretas do ensino universitário, baseado em suas práticas docentes. Portanto, a proposta de um novo projeto pedagógico da habilitação é um momento oportuno para troca de experiências, reflexão e discussões entre os pares, para a melhoria do ensino e das práticas avaliativas utilizadas no curso.

6.7 Sugestões dos Professores para Aprimorar o Processo Avaliativo

Buscamos, com a questão de número 10, obter sugestões dos professores, para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem de seus alunos.

Todos os entrevistados acreditam que tanto o curso como a própria instituição devem promover estratégias de capacitação ao docente, para o aperfeiçoar seu processo avaliativo. Neste sentido, sete dos entrevistados sugerem alternativas a serem realizadas pelo curso ou departamento e seis apontam propostas que podem ser desenvolvidas pela instituição.

Entre as propostas a serem efetivadas pelo curso, dois dos entrevistados (TP2 e TP4) sugerem a promoção de formas de se avaliar mais interligadas, de maneira interdisciplinar. O primeiro, inclusive, propõe a criação de um processo de avaliação em conjunto com todos os professores da habilitação, e com um caráter processual. Nesta perspectiva, TP2 sugere a reunião de professores para discutir por série, definindo as exigências e as cobranças a serem realizadas no primeiro ano, no segundo e, assim, sucessivamente. Cada professor de uma disciplina menciona como pretende avaliar e todos discutem o objetivo pretendido para alcançar com o aluno de cada ano. Vejamos um trecho de sua fala:

> [...] é uma coisa legal, se a gente conseguisse sentar e criar um processo de avaliação em conjunto, onde essa avaliação fosse processual, [...] o que a gente vai cobrar no primeiro ano, quando o aluno entra nessa disciplina, então aquele professor que é o responsável, deveria propor e a gente discutir. Aquele professor que vai pegar o aluno na sequência [...] TP2

Ainda, o entrevistado TP2 relatou uma experiência a qual participou em uma faculdade particular, semelhante à sua ideia, considerando uma proposta bem sucedida, de acordo com o seu ponto de vista, como lemos a seguir:

> Teve uma proposta bem legal, que fizemos numa outra faculdade particular em que eu dava aula [...] A gente fazia reuniões curtas uma vez por ano. Daí, nessa reunião, a gente colocava lá no quadro todas as disciplinas que eram ofertadas e, aí, cada professor discorria sobre a avaliação que fazia e chegava a um consenso de como a gente poderia trabalhar com uma avaliação única nessas disciplinas. Depois, a gente fazia essa primeira parte por série [...] Aliás, foi um dos lugares, um dos cursos que eu trabalhei que mais funcionou [...] O aluno percebia isso, ele percebia que você estava integrado, você não estava falando uma coisa que depois o outro professor vai falar outra coisa. [...] TP2

Já, TP4 indica um processo avaliativo que seja interdisciplinar e de preferência tenha um cunho prático. Enfatiza também que os alunos se esforçam

mais quando gostam da avaliação. Sua sugestão é apresentada a seguir:

> [...] sempre que possível, fazer um trabalho ou atividade mais prática, interdisciplinar, ou seja, no primeiro semestre ou talvez no primeiro ano, que é o nosso caso, reunir todas as disciplinas e fazer um grande trabalho que envolva, por exemplo, pesquisa [...]. Como eu tenho uma abordagem mais prática, eu gostaria que fosse num trabalho prático com todos os professores, mas, além de existir integração da disciplina, tem que existir integração dos professores, integração dos alunos. Não é uma maneira fácil de mudar isso, é uma mudança de cultura, envolve esforço, envolve interesse dos professores de trabalhar junto. TP4

O professor TP4 admite a dificuldade de mudar, pois toda mudança exige esforço. Para modificar a realidade com relação à avaliação é preciso uma mudança de prática, bem como a mudança de mentalidade; só ocorrendo de fato com a mudança de prática. De acordo com Vasconcellos (1998), a conscientização é um processo de ação-reflexão-ação, somente quando se muda a forma de avaliar é que se percebe a real dimensão dos entraves para a sua transformação. Neste sentido, uma nova concepção e novas ideias são mais bem assimiladas e incorporadas, a partir do momento que as colocamos em prática e se tornam mais claras, quando refletimos criticamente sobre elas, de maneira individual e coletivamente.

Precisamos reconhecer que algumas mudanças estão ao alcance do professor e da instituição, devendo ser promovidas, se queremos uma transformação nas práticas avaliativas. Primeiramente, tornar-se essencial conseguir o engajamento de seus agentes na implantação de uma avaliação que priorize a aprendizagem. Portanto, a preocupação do professor TP4, com relação ao comprometimento de todos para implantar novas práticas avaliativas, tem razão de ser.

Outras alternativas sugeridas pelos entrevistados TP5 e TP8 dizem respeito a convidar estudiosos da área de educação para falar sobre a avaliação, discorrendo sobre as várias possibilidades que ela oferece e promover discussões sobre o tema, além de oferecer seminários, cursos ou atualização, com o auxílio de professores da área de educação e mandar e-mails com as novidades sobre a temática.

O professor TP9 também sugere a oferta de cursos aos professores a serem promovidos e organizados pelo colegiado de curso, mas também considera primordial o envolvimento da Pró-Reitoria de Graduação -PROGRAD - da instituição, órgão responsável pelo funcionamento e viabilidade dos aspectos pedagógicos da

graduação, promovendo um curso específico, uma dinâmica sobre a avaliação, de caráter obrigatório para todos os professores oriundos de concurso público, mesmo que o docente já tenha feito um curso ou licenciatura, para mostrar as suas reais atribuições, além de apresentar o funcionamento do sistema de avaliação da instituição.

Na concepção de TP10, tanto o curso como a própria instituição deveriam contribuir com o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem. Apresenta um exemplo realizado por um professor do departamento, com relação à pesquisa: o docente organizou um grupo de estudos para discutir e refletir sobre esta temática. A docente sugere a adoção da mesma iniciativa com relação à avaliação. E o professor TP11 pensa no estabelecimento de objetivos comuns pelo curso, para que sejam utilizados como norteadores da avaliação.

Tanto o professor TP5 como o professor TP10 mencionaram a falta de discussão, com relação à avaliação da aprendizagem no curso e no departamento, como lemos na sequência:

> [...] eu mesmo estou há [...] anos nesta instituição e nunca se discutiu a avaliação em momento nenhum, quer dizer, a avaliação se torna um instrumento individual do professor, sendo assim, ela não é pensada como algo processual, do projeto pedagógico. Isso para mim me incomoda muito. TP5
> [...] acho que no nosso curso, eu nunca vi a gente parar para refletir sobre a avaliação da aprendizagem. TP1

Estas respostas revelam, de certa forma, algumas constatações já feitas por meio de alguns autores, como Godoy (1995), Ludke e Salles (1997), BERBEL et al. (2001) e outros, com relação aos professores universitários. A literatura confirma que, apesar dos educadores se mostrarem muitas vezes críticos em relação aos seus próprios trabalhos e dos discursos ou ideias inovadoras colocadas em prática, poucos deles têm-se disposto efetivamente, ao estudo, discussão e reflexão sobre a temática da avaliação, visando contribuir para o seu aperfeiçoamento.

Quanto às iniciativas a serem promovidas pela instituição, alguns dos entrevistados (TP1 e TP7 e TP3) sugerem um investimento na capacitação de professores, como observamos nos relatos a seguir:

> Eu acho que a instituição deveria investir na capacitação dos professores; ensinar o que é a avaliação, para que ela serve, quais

> as formas de avaliação que a gente tem. [...] daí, mostrar quais são as avaliações mais eficientes, dentro de qual contexto. Acho que isso abre a mente dos professores para enxergar uma maneira diferente de avaliar seus alunos. TP1
>
> [...] a universidade precisaria investir nessa área. TP7
>
> [...] não sei se é possível isso, a instituição dar um amparo, criar um apoio, porque eu acho que a instituição, nesse ponto, ela cobra muito e apóia pouco. TP3

O professor TP7 fez um relato de uma experiência observada na área de avaliação, juntamente com a participação de mais um professor da área, realizada pelo curso de enfermagem, e o que chamou a sua atenção em especial, é o fato de estarem com um projeto novo e receberem um investimento de órgãos de fomento, na capacitação dos professores, em termos de avaliação. Porque, como trabalhavam com módulos, os docentes tinham condições de avaliar se o aluno iria avançar, ou se ele precisaria reforçar o módulo anterior, não no sentido de reprovação, mas no sentido de verificar se ele tinha condições de cursar o módulo seguinte, ou precisaria desenvolver mais algumas habilidades. Foi a capacitação oferecida aos professores, que permitiu fazer este tipo de apreciação, e por esse motivo, acha pertinente a instituição investir na formação e aperfeiçoamento dos docentes.

Cachapuz (2002) menciona que toda instituição almeja a excelência no ensino, e para tanto, precisa valorizar a formação pedagógico-profissional de seus docentes. Neste tocante, as universidades necessitam criar uma estrutura de coordenação, apoio e acompanhamento, para alcançar este intuito. O propósito deve ser o de orientar e solucionar problemáticas concernentes ao ensino de uma determinada área do saber e, por consequência, relacionadas também às questões de avaliação. Portanto, para esse autor, num primeiro momento, a reflexão didática deve ser mais valorizada, pois está mais próxima da cultura disciplinar predominante na universidade.

Já o entrevistado TP3 percebe falhas em relação a avaliação da aprendizagem praticada pelos docentes. Entre as razões para isso, admite:

> [...] a gente se forma não em pedagogia, e atua como pedagoga, sem conhecer os instrumentos. Se eu conhecesse bem os instrumentos, talvez eu estivesse falando muito melhor para você, mas eu não conheço. Eu tive uma iniciativa particular, no início da

> profissão, porque eu falei: “eu vou atrás e conhecer”, mas a UEL não me deu esse apoio, entendeu? TP3

Quando TP3 menciona ‘atuar como pedagoga’, provavelmente, estava querendo dizer que atua como docente, por isso, necessita de elementos da formação para a docência. No seu entendimento, o professor do ensino superior precisa, além de conhecimentos de sua especialidade, ter noções advindas da pedagogia. Neste sentido, a avaliação exige o conhecimento de outros conteúdos, além dos da sua formação. Pensamos que, para avaliar adequadamente, faz-se essencial saber ensinar. Sendo assim, concordamos com Tardif (2002), ao discorrer sobre as competências necessárias ao professor para ensinar.

Segundo Tardif (2002), o professor ideal é aquele com domínio na área de conhecimento em que atua, bem como nas disciplinas que leciona, além de possuir conhecimentos relativos à educação e pedagogia. Estes saberes são essenciais, mas não são suficientes, e não garantem a competência do professor. Ainda ressalta a importância dos fundamentos pedagógicos que caracterizam o ofício do professor e cooperam com ele na clarificação de sua visão de homem, de mundo e de sociedade, fortalecendo os referenciais em que se baseia a docência, e o auxiliam na consolidação de sua identidade profissional.

Diante do exposto, acreditamos, como os demais entrevistados, no papel a ser desempenhado pela instituição e pelo próprio curso de Comunicação Social, especialmente a habilitação em Relações Públicas, como promotores de ações para melhorar a prática avaliativa dos docentes, tendo em vista a melhoria da aprendizagem dos alunos, bem como o desenvolvimento pessoal e profissional do docente. Tratamos, mais à frente, das sugestões para adoção de uma avaliação de cunho formativo e contínuo, buscando contemplar muitas das alternativas já propostas por nossos entrevistados.

A implantação de novas alternativas de avaliação na habilitação em Relações Públicas requer um trabalho árduo de todos os envolvidos com a mudança, bem como um tempo para que essa se efetue. No entanto, de antemão, podemos afirmar a intenção de muitos dos nossos colegas em acertar, para tanto, vários deles buscam complementos para sua formação como docentes, possuem já uma crítica em relação às suas práticas atuais e desejam respostas para suas dúvidas e principais dificuldades em suas práticas avaliativas.

Com base no relato das entrevistas, destacamos que os professores específicos da habilitação em Relações Públicas da UEL são formados na mesma graduação que exercem a docência, possuindo no mínimo o mestrado, excetuando dois entrevistados que têm o título de especialização. Além da busca constante em capacitação docente, os professores preocuparam-se, desde sua contratação, em suprir, por iniciativa própria, as deficiências relacionadas ao ensino, em decorrência da ausência destes conteúdos na formação inicial, por meio de cursos de especialização, leituras e conversas com colegas.

De um modo geral, ficou evidenciado a existência de uma lacuna a ser preenchida com relação aos saberes didático-pedagógicos, apesar das buscas constantes dos docentes para suprir estas deficiências, para que a prática avaliativa seja aperfeiçoada e colabore de fato com a formação de alunos mais críticos e com autonomia intelectual.

Observamos como ponto convergente na atuação do professor universitário, além de sua competência técnica, a necessidade de adquirir a competência didático-pedagógica, uma vez que se está tratando não apenas de ensinar conteúdos específicos, mas de formar profissionais num curso superior.

A temática da avaliação da aprendizagem mostrou-se de grande relevância para os pesquisados e motivo de preocupações, levando-os a uma reflexão sobre suas principais dificuldades e ponderações sobre as suas práticas avaliativas e proposições para superação de seus problemas.

Verificamos, em diversos momentos da análise, que a maioria dos professores parece ter uma concepção de avaliação com características da abordagem tradicional, em que o professor torna-se o centro das atenções, responsável pela transmissão de conhecimentos, detentor das informações, e o aluno como aquele que absorve o conteúdo. Mas, ao mesmo tempo, estão preocupados em propiciar diversos instrumentos avaliativos e que possibilitem uma formação mais dialógica e emancipadora a seus alunos. Alguns utilizam ainda o termo *avaliação*, como sinônimo de instrumentos ou notas, demonstrando também um conhecimento equivocado de sua definição.

Os entrevistados mostraram-se, pela entrevista, empenhados e comprometidos com o ensino, buscando o seu aprimoramento e o aperfeiçoamento das estratégias de ensino. Prova disso, é a utilização de, no mínimo, três procedimentos avaliativos em cada disciplina, além de uma preocupação de corrigi-

los e propiciar um retorno ao aluno, mostrando seus pontos falhos e esclarecendo as dúvidas. Contudo, o problema reside na concepção de avaliação, pois todo esse esforço é canalizado na atribuição de notas e no estabelecimento de uma média e não na aprendizagem do aluno e na recuperação dos conteúdos.

Desta forma, quando os professores percebem os desajustes ou inadequações, os alunos só poderão mostrar o entendimento ou a superação das deficiências num próximo momento, com a utilização de um novo instrumento avaliativo e que pode não contemplar o conteúdo específico que o aluno deu conta de aprender. A avaliação, então, é caracterizada em geral por momentos pontuais e está mais próxima de uma verificação, como explicada por Luckesi, não percebida, portanto, como um processo que acompanha todo o percurso do aluno e observa a sua evolução.

As maiores dificuldades detectadas entre os entrevistados são de ordem pedagógica, mais relacionadas ao uso correto e adequado dos procedimentos avaliativos, entre os quais, citamos: a avaliação dos trabalhos em grupo e o estabelecimento de critérios claros para se avaliar. Mais uma vez, notamos a premência de se capacitar os docentes da habilitação na dimensão pedagógica, por estar diretamente relacionada com o processo de ensino/aprendizagem e sua sistematização, bem como deixar claro a intencionalidade do professor.

A dimensão ética teve também uma significativa manifestação por parte dos entrevistados, evidenciando a dificuldade de uma parcela deles em lidar com aspectos mais relacionados ao senso de justiça e se questionam até que ponto a avaliação que praticam está sendo realmente justa.

Os entrevistados têm consciência da urgência de uma revisão na prática avaliativa. Percebemos isto de maneira mais contundente, quando mencionam que as notas não refletem a aprendizagem de seus alunos, fazendo algumas ressalvas em relação ao uso de alguns instrumentos julgados mais propícios para observar a evolução do aluno e de seu aprendizado, como os trabalhos práticos e provas dissertativas. Acentuando esta necessidade de mudança, a implantação do novo projeto pedagógico da habilitação em Relações Públicas é uma oportunidade real para abrir espaços para reflexão e discussão sobre a prática avaliativa.

A avaliação no Ensino Superior não é uma tarefa simples, pois depende de diversos aspectos, conforme afirmam Perrenoud (1999) e Vasconcellos, M. M. M. (2000) e Vasconcellos, C. S. (2003). Entre esses fatores, os autores destacam:

novas formas de conceber e implementar políticas educacionais e institucionais, ruptura de paradigmas, mudança de mentalidade traduzidas em novas práticas pedagógicas e avaliativas, e que, por sua vez, implicam em transformações na concepção do conhecimento e, por consequência, nas formas de ensinar e de propiciar a aprendizagem como um todo.

Pensamos que a docência universitária não deve ser exclusiva de nenhuma formação em especial, uma vez que todos, na qualidade de professores do ensino superior, temos algo a dizer, sobretudo, quando se tornam coincidentes os elementos destacados por Zabalza (2003): a investigação e a docência, num tipo de atuação que tenha por objeto de análise a própria docência; incluindo a reflexão, pesquisa e a publicação sobre ela. Assim sendo, o ato permanente de refletir, investigar e publicar pode ser uma possibilidade promissora para desenvolver e aperfeiçoar boas práticas pedagógicas, e entre elas, boas práticas avaliativas, na medida em que pensar sobre a sua ação pode ser um primeiro passo para qualificar a nossa própria prática docente.

Em busca de alternativas para as situações identificadas na habilitação em Relações Públicas da UEL, apresentamos, nas sequência, a Parte III do trabalho, quando buscamos aprofundar um pouco mais a reflexão da Teorização, além de delinear algumas hipóteses de solução, na tentativa de construir caminhos que contribuam para a solução do problema desta pesquisa.

PARTE III

ENSAIOS DE CONCLUSÕES A PARTIR DA INVESTIGAÇÃO

"O regresso ao começo não é uma círculo vicioso, se a viagem significa experiência, de onde se volta mudado. Então, talvez tenhamos podido aprender a aprender, aprendendo. Então, o círculo terá podido transformar-se em espiral, onde o regresso ao começo é, precisamente, o que afasta do começo." Edgar Morin

7 DAS CONSIDERAÇÕES FINAIS DA INVESTIGAÇÃO AO RECONHECIMENTO DE SEU SIGNIFICADO

Este capítulo, que contempla os tópicos da Parte III, traz os elementos conclusivos da investigação, associados às últimas etapas da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que norteou todo o processo de desvelamento da percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito de suas práticas avaliativas. Buscamos apresentar aspectos relevantes que percebemos na literatura, nas respostas dos entrevistados da pesquisa e na análise do projeto pedagógico do curso que deram subsídios para o entendimento do problema de estudo. Levantamos, ainda, questionamentos e inquietações que deixamos em aberto, oferecendo possibilidades para futuras investigações que, quando realizadas, poderão trazer novas contribuições para o aperfeiçoamento da prática avaliativa dos professores, em direção a uma aprendizagem significativa pelos alunos, que colabore em sua formação como um profissional mais crítico e reflexivo.

Na sequência da discussão final que aqui apresentamos, trazemos as Hipóteses de Solução que elaboramos, visando o problema estudado. Entre as hipóteses apresentadas, selecionamos aquelas com as quais nos comprometemos colocar em prática, para cumprir a Aplicação à realidade, etapa fundamental deste estudo, seguindo a metodologia de pesquisa eleita. Por último, apresentamos o nosso posicionamento em relação ao significado da investigação, em termos pessoais e profissionais.

7.1 DISCUSSÃO FINAL

A análise dos capítulos anteriores que compõem este trabalho nos permitiu tecer algumas considerações, resultado de nossas reflexões, que passamos a apresentar. Relembrando o início deste estudo, a sua origem se deve à nossa atuação como docente e nossas constantes inquietações e dúvidas sobre a prática avaliativa e seus reflexos na aprendizagem de nossos alunos. Estes anseios

também eram compartilhados pelos nossos pares, nas reuniões anuais promovidas pela habilitação em Relações Públicas, ocasiões em que desenvolvíamos o planejamento das disciplinas. Aliado a este fato, consideramos oportuna a implantação do novo projeto pedagógico do curso, desde março de 2010, com uma proposta pedagógica que sinaliza a opção por uma avaliação formativa.

Reconhecemos que nossa prática avaliativa ainda tem deixado a desejar, bem como a de outros pares, por desconhecimento dos princípios simples e básicos do ensino e da formação de profissionais, deixando de atender algumas expectativas dos alunos e não focalizando a sua essência, que é a de acompanhar a evolução dos mesmos e garantir a sua aprendizagem. Esta preocupação foi reforçada pela literatura e pela entrevista realizada junto aos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL, que em diversos momentos manifestaram sua insatisfação com alguns aspectos da avaliação, inclusive mostrando que a nota nem sempre reflete a aprendizagem de seus alunos.

O que acabamos de afirmar nos leva a perguntar: afinal, quem é o docente universitário? Ele está preparado didaticamente para exercer a docência e cumprir satisfatoriamente a avaliação de seus alunos? Os novos tempos têm exigido uma nova concepção de docência universitária. Morosini (2001) acredita que, no plano da didática, exige-se um desempenho docente de excelência. Para atender este requisito são necessários, segundo a autora:

> Um cidadão competente e competitivo; inserido na sociedade e no mercado de trabalho; com maior nível de escolarização e de melhor qualidade; utilizando tecnologias de informação na sua docência; [...] Um docente que domine o trato da matéria do ensino, a integre ao contexto curricular e histórico-social, utilize formas de ensinar variadas, domine a linguagem corporal/gestual e busque a participação do aluno. (MOROSINI, 2001, p. 16).

Em concordância com estas características, Cunha (2001) afirma que a revolução tecnológica está produzindo uma nova concepção do ofício de docente, em que não há mais lugar para a percepção do professor como principal fonte de informação, único detentor do saber, que se empenha, frente ao aluno, em transmitir aquilo que sabe, pois ele poderia ser substituído com vantagem pelas mídias e meios de comunicação.

Diante deste novo cenário e os desafios que dele decorrem, emerge a

necessidade de uma reconfiguração da prática educativa, com o esgotamento do paradigma tradicional de ensinar e aprender. Para tanto, Cunha (2001) acredita que a ruptura com tais modelos exige um compromisso ético-político e de reorganização de saberes e conhecimentos do professor. Ainda complementa, “[...] nesse espaço, não há lugar para o espontaneísmo nem para a acomodação. É preciso recuperar no professor a dimensão do desejo, a firmeza de que seu trabalho vale a pena, de que é preciso mudar". (CUNHA, 2001, p. 86).

Para mudar a forma de ensinar e de avaliar é preciso antes de tudo de uma mudança na postura do avaliador e de sua concepção de educação e de sociedade. Implica, portanto, em se posicionar com a finalidade de educar para reproduzir os valores da sociedade ou para transformá-la. Vasconcellos (2003) considera que a avaliação deve ser pensada além de seus aspectos meramente técnicos ou pedagógicos, perpassando a esfera política, já que se torna imprescindível uma tomada de consciência da consequência política decorrente de seu uso, o que faz com que o educador opte por uma ou outra prática avaliativa. A superação desta lógica reprodutivista é dificultada pelo “[...] processo de alienação, a ideologia, as estruturas dominantes”. (VASCONCELLOS, 2003, p. 50).

Diante deste panorama, refletimos sobre as possíveis alternativas para superar as dificuldades para a mudança. Para uma melhor compreensão do professor e de sua forma de agir, Hoffmann (2005) acredita que é preciso olhar para ele à luz das concepções que foram construídas ao longo de seu percurso acadêmico desde que foi aluno, e conhecer as influências teóricas que foram incorporadas durante esta caminhada, pois certamente elas influenciam a sua forma de ensinar e de avaliar.

Outro aspecto que interfere na atuação docente é a cultura da Instituição de Ensino Superior (IES) e a política que ela desenvolve, uma vez que, de acordo com Morosini (2001), trará seus reflexos na docência universitária. Dependendo da missão da instituição, das funções que prioriza, do tipo de organização - privada ou pública -, o exercício da docência será diferente e também os condicionantes e a forma de pressão, ora tendendo mais para a pesquisa, ora para o ensino.

Precisamos também reconhecer que a valorização dos profissionais docentes da universidade, no Brasil, segundo Cunha (2001), é preocupante, trazendo repercussões para o trabalho que realizam. Na carreira docente privilegia-se a meritocracia e a individualidade, em que os níveis são atingidos pelos estágios

de pós-graduação, valorizando mais as atividades de pesquisa em relação às de ensino e extensão.

A crítica, de acordo com Cunha (2001), reside em ver a docência apenas como uma atividade de segunda categoria, principalmente quando se trata de graduação, e uma tendência de o professor assumir o perfil de pesquisador especializado. Nesse contexto, a carreira do professor torna-se um caminho individual, muitos vezes até competitivo, que favorece o isolamento e a solidão.

Mencionamos a desvalorização do professor e a formação inadequada, bem como a ausência de uma política educacional que priorize um ensino de qualidade, quando o indicamos como um possível determinante contextual associado à concepção de avaliação e processos avaliativos priorizados pelos professores universitários em relação à aprendizagem de seus alunos.

Considerando esse panorama da educação escolar e da avaliação, e como professora do bacharelado, com informações a respeito da realidade vivenciada e comprometida com um ensino superior de qualidade que atenda às necessidades atuais de uma formação crítico-reflexiva e emancipadora, procuramos, por meio desta investigação, compreender a avaliação da aprendizagem na formação profissional de Relações Públicas, tendo como referência a habilitação em Relações Públicas da UEL.

O problema que definimos serviu como um norteador para nossas elaborações e as reflexões que apresentamos, e a ele procuramos responder. Nosso intuito foi contribuir com a habilitação focalizada, num momento oportuno que vivenciamos, que é o da recente implantação de um novo projeto pedagógico.

Com a síntese reflexiva que apresentamos na sequência, procuramos responder ao nosso problema de pesquisa, que consistiu em buscar saber: *Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito das práticas avaliativas que realizam com seus alunos? Até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos do curso? O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos ajustada aos objetivos propostos para o curso?*

Nossa intenção como professora do curso foi provocar uma inquietação e desconforto, começando com nosso próprio olhar sobre a avaliação e a de nossos pares, para que individualmente e coletivamente pudéssemos repensar as nossas

práticas avaliativas, com a finalidade de aprimorá-la, em busca de uma formação de futuros profissionais, cada vez mais aptos a corresponder às necessidades de um mundo em constante transformação, capazes de promover a reflexão, a análise, a compreensão, o diálogo e a intervenção qualitativa na realidade.

Podemos afirmar que os objetivos que traçamos foram atingidos, na medida em que as informações previstas foram colhidas nas diferentes fontes, tratadas e analisadas, como foi possível observar nos capítulos apresentados neste trabalho. As informações colhidas e analisadas possibilitam demonstrar o alcance do primeiro objetivo geral que definimos, de a*nalisar a percepção de professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, em relação às práticas avaliativas utilizadas e sua adequação à proposta de formação profissional*.

Procuramos apresentar inicialmente as contribuições da literatura a respeito de avaliação da aprendizagem no ensino superior, primeiro ponto-chave da investigação, e um dos objetivos específicos traçados, que tinha como proposta delinear um panorama teórico a respeito de avaliação da aprendizagem, com base na literatura pertinente.

Discorremos sobre duas concepções de avaliação, a tradicional e a emergente, com a finalidade de buscarmos compreender as principais diferenças entre elas e os problemas advindos da opção do professor por uma das abordagens ao desenvolver o seu processo avaliativo, para posteriormente desvelar qual a percepção dos docentes da habilitação de Relações Públicas sobre as suas práticas avaliativas.

A literatura nos mostrou que a avaliação e a educação são indissociáveis, pois a avaliação reflete uma concepção de educação, de sociedade e de escola, conforme destacam Luckesi (2002), Vasconcellos (2003) e Enricone (2003). Para qualquer análise sobre a avaliação torna-se essencial atentar para as variáveis envolvidas no processo educacional, tais como: o contexto social, a cultura avaliativa do país no âmbito da educação, as tendências pedagógicas, entre outras.

Enricone (2003, p.48) afirma que “[...] a postura assumida pela prática escolar avaliativa pode ser conservadora ou transformadora, e a qualidade e o compromisso da educação que se pratica, conforme estas perspectivas são diferentes [...]”. A sociedade é que vai impor o sistema de avaliação para aplicar na escola, já que existe uma estreita relação entre o que a sociedade deseja e o ensino

que ela almeja.

Neste sentido, uma concepção de avaliação estabelece os princípios que manterão o processo educativo e dependem de uma concepção de educação. Assim sendo, se o professor optar por um paradigma tradicional, de dominação, ou adotar uma concepção progressista ou emergente, ao avaliar, o fará como uma consequência de sua concepção mais ampla sobre o processo educacional, uma vez que a avaliação é um de seus componentes.

De um modo geral, Luckesi (2002), Romão (2001) e Chaves (2001) afirmam que as práticas avaliativas acabam reproduzindo no interior da escola, aspectos do contexto social mais amplo, como a discriminação e a seletividade, típicos de uma sociedade que atua com bases não democráticas, excludentes e de desigualdade, e que são expressos nas práticas avaliativas em forma de pressão, medo e controle.

Em grande parte das instituições escolares, inclusive na universidade, de acordo com Chaves (2001), a avaliação reforça uma prática social que valoriza o mérito e o esforço pessoal, que acentuam a competição e o individualismo, destacando e premiando os melhores, por meio da nota, que vem cumprindo uma função burocrática e classificatória. Neste sentido, Enguita (1989, p.82) afirma que “na instituição escolar aprende-se a estar constantemente preparado para ser medido, classificado e rotulado, [...] a aceitar ser objeto de avaliação e inclusive desejá-lo”.

Faz-se imprescindível então, segundo Chaves (2001), buscar alternativas de avaliação que, além de levar em conta as variáveis do próprio processo, considerando os contextos sociopolítico-econômicos e culturais, atentem para os seus aspectos internos, aqueles que se referem à organização do trabalho pedagógico na universidade, e que englobam o processo de ensino e a seleção de procedimentos avaliativos. É nessa perspectiva que uma avaliação mais qualitativa e formativa pode dar conta de agregar estas variáveis, e promover uma mudança da cultura avaliativa por parte de seus atores sociais, professores, alunos e instituição, com a finalidade de buscar uma nova conceituação.

Exatamente para atender este requisito, é que defendemos a inserção de uma prática avaliativa de cunho formativo na universidade e na habilitação em Relações Públicas da UEL, já que segundo Villas Boas (2000, p.150), [...] “isso implica estabelecer objetivos pedagógicos condizentes com as finalidades sociais que almejamos alcançar e organizar o trabalho de forma a atender esses objetivos”.

Nesse sentido, a avaliação será aplicada para analisar o que os alunos aprenderam, o que ainda não aprenderam e o que precisa ser feito para propiciar o desenvolvimento de sua aprendizagem.

Sabemos, pela nossa vivência e pela indicação de Cunha (2001), Chaves (2001) e Villas Boas (2000), que a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e sobre o processo de ensino/aprendizagem em cursos superiores não tem sido o foco de discussões nas universidades, nem mesmo os departamentos têm se constituído como espaços para o debate e análises sobre a qualidade do ensino, formas e estratégias de intervenção para obter a aprendizagem, a utilização da avaliação como instrumento de poder, entre outros aspectos.

Embora as instituições de ensino tenham sido pressionadas a implementar mudanças, em decorrência da globalização, novas tecnologias e devido às constantes avaliações internas e externas a que são submetidas, poucos ainda se dispõem a parar para discutir, refletir e analisar as implicações das práticas avaliativas nos alunos e nos problemas que são decorrentes do seu uso.

Percebemos que o professor universitário é um elemento-chave na condução do processo de ensino e, por consequência, nas modificações que podem ser realizadas na avaliação. Para que o docente não se utilize da avaliação como forma de dominação é essencial que exista um esforço ativo e consciente por parte dele de não reproduzir a regra dominante e buscar superar práticas arraigadas e tradicionais de avaliação somativa, de ênfase no produto, de avaliação com um fim em si mesma. Para tanto, torna-se necessário o desejo pessoal e o empenho na sua transformação.

Uma melhor compreensão da sociedade em que vivemos contribui para um melhor entendimento do que ocorre com os pares no cotidiano da sala de aula, além de possibilitar entender as determinantes estruturais que condicionam e limitam o nosso trabalho. O desvelamento desta realidade permite a análise crítica do ofício de professor e de seu papel na escola e na sociedade, possibilitando o seu enfrentamento de modo consciente.

Após a auto-crítica que deve ser feita pelo professor, Vasconcellos (2003) considera que é preciso que também reflita sobre a metodologia de trabalho, abra mão do uso autoritário da avaliação, modifique sua postura diante de seus resultados e crie uma nova mentalidade que deve ser percebida pelo alunos e pares.

No âmbito dessa consideração a comunicação deve assumir um caráter

preponderante na relação aluno/professor, já que por meio dela, o professor pode sensibilizar o aluno sobre o verdadeiro sentido da avaliação dentro da concepção formativa, para que ele compreenda de fato, a relevância de sua aprendizagem e de seu papel na sociedade.

Esperamos que a avaliação dentro dessa nova perspectiva, seja entendida e aplicada pelos docentes da habilitação em Relações Públicas da UEL, como sugerida por Castanho (2000, p.174), “dissociada do aspecto punitivo e preocupada com o desenvolvimento integral do educando, [...] voltada para sua libertação, para sua promoção, para sua emancipação.” É nesse sentido que se formam os contornos de um novo processo pedagógico, e dentro dele, uma nova concepção de avaliação.

Na entrevista com os professores da habilitação investigada, foi constatado o amplo interesse dos mesmos pela temática de avaliação da aprendizagem, que além de se mostrarem preocupados em melhorar as suas práticas avaliativas, reconheceram suas dificuldades e principais problemas com os procedimentos que utilizam. Este cenário é promissor para uma reflexão conjunta e discussão sobre o processo avaliativo e para o início de uma mudança na forma de se avaliar os alunos.

O segundo foco de discussão que destacamos está relacionado com o segundo ponto-chave do problema eleito e refere-se à apresentação da habilitação em Relações Públicas do curso de Comunicação Social da UEL, seu novo projeto pedagógico e a proposta de avaliação da aprendizagem dos alunos. Buscamos coletar informações nos documentos oficiais da instituição, com a finalidade de mostrar ao leitor um panorama deste curso, desde a composição de seu corpo docente, histórico, estrutura física, e trechos da resolução CEPE nº 258 de 2009, que reformula o projeto pedagógico do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas, que teve início em março de 2010, mais alguns elementos da proposta pedagógica do curso.

Pensamos que, como o estudo está direcionado para o curso em referência, e teve como pretensão em uma parte do problema, analisar até que ponto, tais práticas avaliativas possibilitam o alcance dos objetivos da habilitação, segundo o ponto de vista dos professores, seria primordial apresentar a sua nova proposta pedagógica, para que fizéssemos a análise desta questão.

O projeto pedagógico de um curso prioriza a organização curricular, dando

organicidade e que, segundo Veiga (2000), sempre envolve escolhas; da intencionalidade, dos perfis profissionais, das decisões sobre objetivos, conteúdo, metodologia, recursos didáticos e avaliação. O projeto pedagógico da habilitação buscou atender estes requisitos e o formalizou por meio de uma resolução. A finalidade deste instrumento é dar suporte para que se faça a análise das condições reais e objetivas de trabalho, otimizar os diversos recursos, estabelecer e administrar o tempo para que as ações se concretizem, além de coordenar os esforços rumo aos compromissos futuros.

A preocupação em adequar os projetos pedagógicos às necessidades e aos interesses dos alunos e da sociedade, emergiu a partir da década de 1990, com as novas propostas educacionais. Veiga (2000, p.200) afirma que “os projetos pedagógicos contextualizados têm uma forte articulação com a realidade social mais ampla”, mas têm suas possibilidades e limitações impostas pela natureza organizativa interna da instituição, fatores externos e conjuntura.

Após a sua constituição, o projeto pedagógico representa a essência da prática vivenciada por uma instituição, num determinado momento histórico. Grillo (2003) menciona que o projeto “[...] traduz a intenção do que se pretende realizar – projeções, inovações, mudanças, rupturas – e principalmente coragem e ousadia para propô-las.” (p.32). Contudo, alerta que para que tenha significado, é essencial a participação dos professores na sua construção, e para isso devem ser oportunizados espaços para a adesão voluntária dos mesmos, em toda a sua elaboração.

Diversas decisões devem ser tomadas para se construir o projeto pedagógico, que constituem os seus pressupostos teóricos, entre elas; o tipo de ensino que se pretende tendo em vista a aprendizagem, os conteúdos, as metodologias e também, a avaliação. Grillo (2003) acredita que todos esses elementos são igualmente relevantes, mas afirma que a avaliação é que legitima a realimentação do processo.

Destacamos que o novo projeto pedagógico da habilitação em Relações Públicas foi construído coletivamente ao longo de vários anos, fruto de discussões entre os pares, em reuniões específicas destinadas a este fim. Em vários momentos os professores coletaram informações de outras instituições e de cursos das mais diversas regiões, além de utilizar as sugestões e propostas vindas dos alunos, principalmente da 4ª série, que deixavam registros escritos destacando os pontos

fortes e fracos da habilitação.

Percebemos que a participação de todos os professores exclusivos da habilitação e outros representantes das outras áreas foi essencial para dar um sentimento de que o projeto foi uma produção coletiva. A forma de organização do projeto facilitou a adesão dos professores e o avanço no envolvimento deles com relação às questões pedagógicas, incluindo às associadas ao processo de avaliação.

A respeito da participação de professores na sua construção, Veiga (2000) comenta que a elaboração coletiva, tem efeito mobilizador, gerando sentimentos de pertença e identidade, além de ser um elemento político da ação que garante a execução e a continuidade de sua efetivação. Diante disto, acreditamos que a participação dos pares na elaboração do projeto pedagógico manterá a vigilância e atenção de cada integrante na sua implantação, bem como poderá contribuir para despertar a contínua reflexão sobre o ensino e sobre as práticas avaliativas. Afinal, como alerta Veiga (2000, p.217), “o projeto é uma ‘sinfonia inacabada’, é uma construção constante que se interconecta com o contexto social mais amplo.”

Ao analisarmos o projeto pedagógico, constatamos uma preocupação do curso em formar profissionais críticos e reflexivos em diversos aspectos de seus elementos; do pensamento praticado pela área, no objetivo geral e nos específicos, nas estratégias propostas e entre os seus princípios norteadores. De acordo com Grillo (2003), a proposta de avaliação da aprendizagem num projeto pedagógico reflete a concepção de ensino, portanto, percebemos que o ponto central deste projeto, é o compromisso em formar alunos comprometidos com a análise e transformação das demandas sociais e pelo desenvolvimento da capacidade crítica.

Para a formação de profissionais críticos, autônomos e agentes de transformação social, acreditamos que o ensino deve priorizar uma avaliação que contemple o desenvolvimento do aluno e o capacite a ser um profissional reflexivo, que se aproprie do conhecimento, e adquira uma autonomia intelectual. Essa deve ser a tônica dos professores ao pensarem em suas práticas avaliativas, buscarem procedimentos que valorizem esta formação e que os orientem sobre novas intervenções e ajustes necessários para se garantir a aprendizagem de seus alunos.

Para a operacionalização dessas ideias no cotidiano da sala de aula, mais uma vez destaca-se a participação coletiva dos professores, que precisam discutir, refletir e tomar decisões, a exemplo do que deve ocorrer na construção do projeto. É

preciso ainda que cada professor tenha claro o perfil do profissional que quer formar e a compreensão do papel da sua disciplina no contexto dessa formação.

No decorrer da entrevista que realizamos junto ao professores da habilitação em estudo, ao questionarmos cada entrevistado sobre a sua forma de avaliar e se ela está atendendo ao que foi previsto no novo projeto pedagógico do curso, mais da metade dos participantes mencionou que ainda não haviam feito esta associação, não podendo afirmar se de fato correspondiam ao que foi proposto. Portanto, acreditamos que é primordial dar continuidade ao processo de discussão e reflexão iniciado com o envolvimento dos docentes do curso, na elaboração de sua nova proposta curricular, para que os objetivos do curso e do perfil de profissional que se pretende formar sejam atingidos plenamente.

Consideramos essencial garantir a dinâmica processual da construção, execução e da avaliação do projeto pedagógico do curso, uma vez que, segundo Veiga (2000, p.216), “o processo é dinâmico e contraditório, exigindo trabalho coletivo e adoção de um processo participativo de planejamento e avaliação, integrando o sistema como um todo.”

Sabemos que aprender a pensar e agir a partir de um novo referencial teórico não é uma tarefa fácil, pois pensar e agir em novas perspectivas envolve uma mudança de mentalidade, que exige esforço, tempo e persistência de todos que estão envolvidos no processo.

O terceiro ponto de discussão refere-se ao terceiro ponto-chave selecionado para a investigação, e trata mais diretamente da percepção de professores da habilitação em Relações Públicas da UEL a respeito de suas práticas avaliativas. E busca responder também a parte inicial do problema definido: *Qual é a percepção dos professores do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, a respeito das práticas avaliativas que realizam com seus alunos?*

Antes de retomarmos a percepção dos professores, trazemos à tona algumas discussões relacionadas a um dos objetivos específicos que traçamos, e que desenvolvemos antes do relato de professores: a problematização da questão da avaliação da aprendizagem junto aos professores e alunos do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL.

Desde a primeira questão que fizemos aos professores do curso, na etapa da observação da realidade, pudemos verificar que suas impressões sobre a avaliação da aprendizagem praticada e suas principais dificuldades incidiram sobre:

a avaliação de trabalhos realizados em grupo e a mensuração do desempenho individual dos alunos frente à realização das tarefas propostas; ausência de uma política geral para conduzir o ato de avaliar e de critérios comuns para proceder à avaliação e comunicar aos alunos. Outros aspectos que foram citados estavam relacionados com a ausência de *feedback* por parte de alguns professores; a falta de conhecimento sobre as potencialidades e funcionamento dos procedimentos avaliativos e, a concepção de avaliação de cada docente.

Notamos que a maioria dos problemas levantados é de ordem pedagógica. Mais uma vez nos deparamos com aspectos relacionados à formação e preparo de professores para a docência. O desconhecimento de elementos da didática que dão suporte para um ensino e uma avaliação formativa e que priorizam a aprendizagem são também constatados no relato de professores e motivo de desconforto dos mesmos com relação à prática avaliativa.

Na coleta de informações que fizemos junto aos alunos da 4ª. série do curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas, que já vivenciaram os processos avaliativos utilizados pelos professores, quando se manifestaram a respeito dos aspectos negativos da avaliação da aprendizagem, nos revelaram que suas maiores insatisfações estavam associadas a utilização inadequada dos instrumentos avaliativos, entre eles; citaram as provas que valorizam a memorização de conteúdos e o uso abusivo de seminários, quando substituem a figura do professor. As suas indicações também nos remetem a questões relativas ao campo pedagógico e que transcendem os conhecimentos da especialidade do professor oriundo de um curso de bacharelado.

De acordo com o relato de professores que apresentamos, detectamos a urgência em garantir o preparo deste profissional para o exercício da docência, com os saberes da didática, com a finalidade de habilitá-lo a desenvolver uma prática avaliativa que promova a autonomia e que contribua para o desenvolvimento do aluno. O que esperamos é que a avaliação, como indica Vasconcellos (1998), forneça elementos para direcionar o melhor caminho para ensinar, oriente como os alunos aprendem melhor, verifique se o trabalho está surtindo os efeitos desejados, e que supere a concepção tradicional de avaliação, em que se avalia para verificar quanto o aluno absorveu do conteúdo, ou para sua promoção ou reprovação.

Os professores da habilitação em Relações Públicas da UEL entrevistados, em sua maioria, parecem adotar uma prática avaliativa com características da

concepção tradicional, mais preocupados com atribuição de notas, do que com a aprendizagem do conteúdo em si. Há uma maior preocupação com o produto, em detrimento do processo de compreensão, apropriação e construção do próprio conhecimento. Este quadro apontado, de acordo com Chaves (2001), não diverge de outros contextos universitários e pode ser considerado com um dos aspectos problemáticos na avaliação da aprendizagem.

Os problemas com a nota, segundo Depresbiteris (1995), são decorrentes da falta de explicitação quanto às finalidades da formação do aluno, ou seja, é preciso analisar como a nota está sendo fundamentada. Neste sentido, precisa ficar claro quais são os seus objetivos, critérios e maneiras de ensinar. Trata-se de uma informação quantitativa que demonstra de maneira qualitativa as melhorias que precisam ser efetuadas no processo de ensino? Tem possibilidade de cumprir seu papel para fins de informação, decisão institucional e recuperação de conteúdos? Caso as respostas para estas questões sejam negativas, as práticas avaliativas não estão sendo usadas para fins formativos.

Para a mudança nas práticas avaliativas é preciso, de acordo com Vasconcellos (2003), diminuir a ênfase dada à avaliação. Ela precisa ser encarada como um processo, para possibilitar que o professor verifique as etapas de desenvolvimento do aluno na construção de seu conhecimento, avaliando o produto no processo e não apenas o produto. Desta forma, pode ser utilizada como um auxílio no processo de ensino/aprendizagem.

Constatamos que os professores da habilitação estudada, apesar de buscarem diversificar os procedimentos avaliativos utilizados, variando em torno de três, o que é recomendado por Luckesi (2002), Vasconcellos (2003) e Perrenoud (1999a), ainda são poucos os que os utilizam numa perspectiva formativa. Para tanto, é preciso que o professor, ao utilizar o instrumento, colha as informações para verificar se será necessário retomar os assuntos, se é preciso uma revisão do processo e o que pode ser feito para superar as deficiências dos alunos.

Na habilitação em foco, a maioria dos professores utiliza um procedimento avaliativo para avaliar um dado assunto, faz os comentários e indicações dos erros e falhas, mas que só poderão ser evitados num próximo procedimento avaliativo utilizado pelo professor. Porém, o conteúdo que vai ser avaliado com o próximo procedimento, não será o mesmo. Reconhecemos que a diversificação de instrumentos realizada pelos entrevistados é extremamente válida para auxiliar

numa formação mais crítica de seus alunos, e envolve um esforço do professor no sentido de elaborar e analisar o resultado de cada um. No entanto é preciso avançar um pouco mais.

A avaliação na concepção formativa, de acordo com Depresbiteris (1995), exige que o professor recolha informações por meio de instrumentos precisos, em concordância com os objetivos; interprete as informações fundamentadas em critérios claros, identificando os objetivos que já foram atingidos ou não; e por fim, planeje atividades e intervenções que possam auxiliar na superação das deficiências em busca do alcance destes objetivos.

Podemos pensar em duas possibilidades de abrangência da avaliação formativa, também defendidas por Deprespiteris (1995), uma mais restrita, representada por uma perspectiva mais pontual, em que se destina a verificar o desempenho do aluno com relação aos objetivos, após as unidades de ensino, e as atividades de recuperação sugeridas com base nos seus resultados. Já, numa visão mais ampla, a avaliação passa a ser entendida como contínua, com vistas a uma regulação das relações professor/aluno, permitindo adaptações do ensino e da aprendizagem, com a finalidade de orientar todo o processo de aprendizagem.

O que evidenciamos é que falta aos professores uma concepção de avaliação mais diagnóstica ou formativa, em decorrência dos modelos e padrões que foram concebidos em toda a sua trajetória acadêmica, e que vão criando ao longo do tempo, a partir das próprias experiências e do bom-senso, formas de avaliar o desempenho dos alunos.

Quando buscamos conhecer as principais dificuldades dos entrevistados com relação à sua prática avaliativa, nos deparamos com aspectos em sua maioria, de ordem pedagógica, entre eles: como avaliar o desempenho individual dos trabalhos realizados em grupo, e o estabelecimento de critérios para nortear a avaliação. Ambos os problemas indicados mostram a imprescindibilidade de se contar com subsídios da didática, para que o professor possa utilizar a avaliação com mais segurança e se beneficiar dos resultados de sua aplicação.

A ausência de critérios avaliativos e de sua explicitação é citada por Chaves (2001) como um dos problemas mais recorrentes em contextos universitários. Os alunos percebem quando ocorre discrepância entre os níveis de exigência do professor e a forma de lidar com o conteúdo, e os procedimentos avaliativos.

Luckesi (1986) menciona a relevância do critério, afirmando que a avaliação

não pode ser praticada sobre dados inventados pelo professor, que desta forma pode estar enganando a si mesmo e os outros. O juízo de valor deve ser feito, ainda segundo o autor, de maneira comparativa, ao confrontar a realidade que está sendo aferida com um padrão de comportamento que se julga ideal. O padrão não é estanque e modifica-se em decorrência da interação alunos/professor, devendo ser explícito, discutido e analisado com os alunos. A avaliação baseada em critérios verifica o desempenho do aluno com relação a objetivos, sendo mais apropriada, ao processo de ensino/aprendizagem.

Ressaltamos como mais um elemento positivo realizado pelos professores entrevistados, a prática habitual de anunciar com antecedência o sistema de avaliação que será utilizado, bem como dar um retorno para o aluno sobre os resultados obtidos no processo avaliativo. Esta prática é bem salutar na relação aluno/professor e tira certos receios, auxiliando na criação de um clima de confiança. O que falta é propiciar mais estratégias de ensino, visando suprir as carências de conteúdos, para que ocorra de fato a aprendizagem.

Destacamos, mais uma vez, a importância da comunicação na relação aluno/professor, além da preocupação do professor em fazer o anúncio antecipado do plano de ensino e propiciar o *feedback* para o aluno. Outra prática que pode ser inserida é o esclarecimento do uso correto das técnicas, instrumentos e procedimentos avaliativos, como por exemplo, a preparação e apresentação de seminários, mostrando os benefícios de sua utilização adequada. Ou seja, toda intermediação entre a proposta curricular como um todo e os resultados alcançados dependem muito da comunicação do professor com seus alunos, anunciando, orientando, informando, retomando, corrigindo desvios de percurso, fortalecendo os bons resultados entre outras atividades.

O desafio que se coloca para o curso de Relações Públicas e para cada docente é o de buscar alternativas para tornar a avaliação parte da aprendizagem, não a concebendo simplesmente como um momento de verificação. Para tanto, para mudar a prática avaliativa, Vasconcellos (2003) acredita que é preciso alterar a postura do professor diante dos resultados da avaliação. Neste sentido, o que se espera numa perspectiva transformadora é que a avaliação possibilite um diagnóstico do aluno, para que a partir de sua análise, o professor tome decisões sobre as ações que serão tomadas para solucionar o problema, ajudando o aluno a superar as dificuldades.

A avaliação, portanto, deve ter um efeito prático para o professor que precisa rever o processo de ensino/aprendizagem, e se for o caso, mudar a sua forma de trabalho, retomar assuntos, explicar de outra maneira, tratar o aluno com dificuldades de maneira especial. Do ponto de vista do aluno, ele precisa, a partir de suas dificuldades, empenhar-se mais, rever o seu método de estudo e sua forma de participação em aula. Já, a instituição, precisa analisar as condições de estudo, revisar constantemente seu currículo, promover a integração entre professores, entre outros aspectos.

Reconhecemos que os caminhos estão em construção e que poderão ser sinuosos, exigirão esforços que poderão nos levar à exaustão, e outras vezes, serão prazerosos, quando superarmos as dificuldades e alcançarmos o êxito na caminhada. Sabemos que estamos apenas iniciando esta trajetória, mas podemos afirmar que nos sentimos mais preparadas para dar continuidade ao nosso trabalho diário de professor.

7.2 Hipóteses de Solução para o Problema da Investigação

Após a discussão final da investigação, com base nos subsídios da etapa da teorização, buscamos aqui atender ao segundo objetivo geral que definimos e que pretendemos alcançar, *contribuir para novas reflexões acerca de avaliação de aprendizagem que possam repercutir na formação de profissionais de Relações Públicas* e que se desdobra no seguinte objetivo específico, *destacar contribuições pedagógicas, relacionadas à avaliação da aprendizagem, que possam influenciar positivamente os professores da graduação em Relações Públicas da UEL.* Bem como responder à última parte do problema definido: *O que esses professores necessitam para desenvolver a avaliação da aprendizagem de seus alunos, ajustada aos objetivos propostos para o curso?*

Acreditamos que as contribuições sobre a avaliação da aprendizagem tiveram início com a apresentação da literatura, em que elencamos os autores e os seus pontos-de-vista sobre a avaliação em âmbito geral, mas especialmente no ensino superior, e no curso de Comunicação Social. A seguir, no relato de professores, buscamos elucidar alguns questionamentos e dúvidas dos professores, utilizando

estudiosos que sugeriam como equacionar os problemas encontrados pelos entrevistados, como por exemplo, como desenvolver adequadamente trabalhos em grupo e os benefícios do *feedback* para o professor e para o aluno. Tais elementos encontram-se nos capítulos anteriores e também na discussão final da teorização.

Com base no conhecimento construído, retomamos as reflexões para propor e apresentar possíveis alternativas para tratar o problema eleito. Esta etapa da metodologia de pesquisa constitui o momento de elaborarmos as hipóteses de solução para o problema investigado.

Nesta elaboração, procuramos desvelar como tem sido praticada a avaliação da aprendizagem pelos professores da habilitação em Relações Públicas da UEL, procurando conhecer sua essência e suas contradições. Com base na realidade vivenciada e estudada, buscamos construir possibilidades de transformação do problema de pesquisa. Pensamos em alternativas que posteriormente possibilitem ações concretas na prática avaliativa, que resultem no seu aperfeiçoamento, refletindo e propondo caminhos mais concretos para os professores e a Instituição, na superação da prática tradicional de avaliação. Incluímos também sugestões dos professores consultados.

Como um primeiro passo, consideramos primordial a disseminação deste estudo aos colaboradores da pesquisa, professores e alunos da habilitação em estudo, tanto para propiciar o *feedback* dos resultados obtidos, quanto para estimular a ampliação da reflexão a respeito de avaliação da aprendizagem e suas repercussões na formação profissional. Acreditamos que é um começo para a tomada de consciência dos problemas concernentes à avaliação e para despertar os professores quanto à necessidade de mudanças.

Uma mudança de cultura implica em um trabalho de conscientização sistemático por parte de todos os envolvidos, incluindo a própria Instituição. Portanto, para mudar a prática avaliativa é preciso uma mudança de postura dos professores, uma vez que em sua maioria, foram formados na perspectiva de avaliação tradicional, e muitas vezes, sem o entendimento da real finalidade da avaliação, acabam reproduzindo os modelos, mesmo de maneira inconsciente.

Para evitar a resistência dos docentes em direção à construção de novas práticas avaliativas, propomos um processo de ação-reflexão-ação, que consiste em voltar-se à própria atividade docente e refletir sobre ela. Trata-se do reconhecimento da prática como fonte de um conhecimento específico, que só pode ser construído

em contato com esta prática. As contribuições de Schön (1992), Zeichner (1993) e Zabalza (1994) podem ser oportunas, ao reconhecerem as teorias oriundas na e pela ação docente, e acreditarem que valorizam a participação do professor no coletivo das Instituições, por possibilitar uma melhor compreensão da realidade e reforçar no professor a responsabilidade pela decisão tomada.

Neste sentido, Grillo (2001, p.138) comenta que “o professor precisa ser um pesquisador que questiona o seu pensamento e sua prática, age reflexivamente no ambiente dinâmico, toma decisões e cria respostas mais adequadas porque construídas na própria situação concreta”. A ação docente passa a ser objeto de constante questionamento dos professores, que analisam o que já vivenciaram, o que estão vivendo, ou seja, partem de suas experiências, e se expressam em ações pessoais. Desta forma, constroem um conhecimento prático, que contribui para a sistematização de novos conhecimentos.

É exatamente aqui que reside nossa hipótese de solução, que coaduna com a proposta de Grillo (2001), pois este movimento da ação, embora possa ser realizado individualmente, é bem mais produtivo que aconteça de maneira coletiva. Para tanto, sugerimos a realização de grupos de estudo organizados em seminários reflexivos e temáticos associados à avaliação da aprendizagem em contextos universitários.

Os seminários precisam criar espaços para uma participação efetiva de todos os envolvidos com suas ideias, além de possibilitar o confronto de pontos-de-vista divergentes, para a tomada de decisões, que possibilitem uma releitura da prática à luz da teoria. Ainda, é essencial criar um clima de confiança, para que cada um possa socializar a sua experiência, que pode levar à (re) construção de um novo conhecimento.

Mas, pensamos que o educador, acima de tudo, precisa ser respeitado em suas concepções, e para que a mudança ocorra de fato, faz-se essencial, conforme anunciamos acima, e também citado por Hoffmann (2005), o aprofundamento teórico e a discussão com os pares, uma vez que estes procedimentos auxiliam na conscientização do significado que determinadas posturas avaliativas acarretam em seus alunos e, a partir daí, os professores ganham elementos relevantes para repensarem e refletirem sobre a sua prática avaliativa.

A conscientização se dará à medida que os docentes refletirem sobre o que querem com a avaliação e o que buscam com o ensino, pois é este pensamento que

dará sentido às suas ações. Contudo, enfatizamos que se trata de um processo gradativo e contínuo, constituindo um longo processo de ação-reflexão-ação.

Outra proposta que consideramos relevante, é a divulgação deste estudo, em diferentes veículos, tais como: eventos de caráter científico, publicação em periódicos, entre outros, para instigar a reflexão de outros profissionais da habilitação e bacharéis sobre a importância da avaliação da aprendizagem para a formação profissional e estimular novos estudos sobre o tema.

Mencionamos nas sugestões apresentadas pelos pares, no relato de experiências, que de acordo com Cachapuz (2002), toda instituição que almeja um ensino de qualidade precisa investir e valorizar a formação pedagógico-profissional de seus docentes. Concordando com este aspecto, acreditamos que outra alternativa para solucionar o problema em estudo, recai sobre o papel das universidades em relação ao ensino. Estas instituições necessitam criar uma estrutura de coordenação, apoio e acompanhamento, para alcançar este intuito.

Reforçando esta ideia, Morosini (2001, p.32) afirma que, tem ocorrido "[...] um movimento nas políticas de buscar a qualificação didática de seus professores, tendo em vista que medidas avaliativas, de forte resultado, foram implantadas avaliando o desempenho dos alunos da instituição." Já que, segundo a autora, existe uma relação entre o desempenho didático do professor e desempenho do aluno. Este quadro ficará mais agravado, pois a sociedade de informação deslocou o seu eixo do sucesso, substituindo a posse do bem para a posse do conhecimento, e isto deverá ser revertido em capacitação continuada de seus professores e outros profissionais.

A Instituição de Ensino Superior (IES) deve despender esforços e investimento na promoção de cursos de capacitação docente, com a finalidade de dar o suporte didático necessário para que o professor desempenhe com maestria o seu ofício de educador, especialmente no que se refere ao processo de avaliação, desde o seu ingresso na Instituição, e durante toda a sua trajetória acadêmica, de maneira continuada, para a sua atualização e aperfeiçoamento constante.

Nesse sentido, pensamos que a UEL deva oferecer auxílio de profissionais especializados, que apresentem a fundamentação teórica, e orientem cada docente, o mais próximo de suas realidades, discutindo juntos o que fazer, como fazer, e as razões e finalidade da avaliação. O propósito deve ser o de orientar e solucionar problemáticas concernentes ao ensino de uma determinada área do saber e, por

consequência, relacionadas também às questões de avaliação. Portanto, num primeiro momento, a reflexão didática deve ser valorizada, pois é a que está mais próxima da cultura disciplinar predominante na universidade.

Atualmente, a UEL conta com o Laboratório de Tecnologia Educacional (LABTED), que oferece apoio pedagógico à comunidade interna e externa, assim como serviços ligados ao uso de tecnologia de educação. A Unidade busca capacitar professores e alunos em metodologias de ensino, criação e uso de materiais didáticos, e recentemente se lançou na Educação a Distância, através de pesquisa, aprimoramento dos recursos humanos e promoção da cultura de EAD na instituição. Oferecem cursos, palestras, orientação individual ou em grupo, suporte técnico, fornecimento de material de apoio ou recursos pedagógicos, tanto para alunos, docentes, da própria UEL e de outras instituições.

Acreditamos que os serviços deste órgão precisam ser estendidos para a habilitação em Relações Públicas, para que oriente e contribua no processo de reflexão e aperfeiçoamento de seu sistema de avaliação e ensino, especialmente por ocasião da implantação de seu recente projeto pedagógico. Para tanto, sugerimos que o órgão seja acionado e possa oferecer desde referências bibliográficas e de material de apoio sobre a avaliação, como promovendo mesas-redonda ou debates que possibilitem a atualização sobre a temática; oficinas, palestras, cursos e atendimento individual e coletivo aos professores.

Para uma maior efetividade das alternativas sugeridas para o LABTED, seria oportuno que as iniciativas fossem exclusivas para a habilitação, para assegurar maior liberdade para que os docentes expressem suas dificuldades e limitações associadas à área pedagógica. Posteriormente, estas ações poderiam ser ampliadas para os demais cursos e departamentos da Instituição. O oferecimento deste aprimoramento aos seus docentes configura-se como uma formação continuada, contribuindo para a reorganização de seu fazer cotidiano. Nesta perspectiva, a Instituição se torna também um local de formação para os professores.

Como uma alternativa proposta por um dos entrevistados e que tem relação com a Instituição, foi sugerido que a Pró-Reitoria de Graduação –PROGRAD, órgão responsável pelas questões de ordem acadêmica e pedagógica, viabilizasse um curso de caráter obrigatório a todos os recém- contratados por concursos públicos, sobre o sistema de avaliação da UEL, mostrando o seu funcionamento e o que pode ou não ser feito pelo docente, neste âmbito.

Pensamos, também, na necessidade da oferta de cursos e treinamentos específicos que poderão ser ministrados por especialistas da área de educação, sobre a elaboração de instrumentos para verificação de aprendizagem, e o estabelecimento de critérios para análise e correção dos resultados, com a finalidade de sanar algumas das dificuldades apresentadas pelos entrevistados e colaborar na melhoria das práticas avaliativas já utilizadas pelos docentes. Portanto, é essencial ampliar espaços para que o professor possa rever sua prática pedagógica e buscar, conforme propõe Vasconcellos (2003), redimensionar o conteúdo da avaliação.

Estes conhecimentos mais associados aos aspectos pedagógicos da avaliação podem contribuir para que o professor se posicione de forma crítica e criativa, e que periodicamente reveja e reconstrua a sua prática pedagógica, a partir de novos saberes, além de sua especialidade. Assim sendo, o docente precisa direcionar sua atenção para si próprio, para todo o contexto educacional e para o aluno, para tomar decisões mais seguras e acertadas, que contribuam para o seu aperfeiçoamento e o dos alunos.

Segundo Vasconcellos (2003), a avaliação nesse contexto não deve ser feita com o intuito de memorização, ou seja, de obrigar o aluno a decorar conteúdos, mas que deve preocupar-se com o aprender, propiciando a reflexão e compreensão do conhecimento. Recomenda a definição de critérios, para que a avaliação possibilite valorizar o que efetivamente é essencial e significativo em sua área de conhecimento e que também ofereça flexibilidade na correção, de acordo com a realidade dos educandos. Tomamos esta forma de proceder como mais uma recomendação para os professores da habilitação em foco.

Uma reclamação frequente por parte dos professores é de que os alunos não sabem trabalhar em grupo e que têm certas dificuldades de analisar o resultado deste processo. Neste quesito, Vasconcellos (2003) recomenda que para a avaliação de trabalhos em grupo, primeiramente se analise a clareza da proposta de trabalho, tanto por parte do professor como do aluno. Em seguida, o professor deve capacitar os alunos a trabalharem em grupo, deixar claro o objetivo do trabalho e acompanhar o seu desenvolvimento.

No surgimento de dificuldades, Vasconcellos (2003) aponta que o grupo deve tentar equacioná-las, em seguida, caso não consigam resolver, devem buscar o auxílio do professor, que precisa identificar as causas dos diferentes níveis de participação. Em termos de avaliação, o mesmo autor sugere que o professor

forneça o total de pontos e que o grupo distribua a cada um dos membros, de acordo com critérios já estabelecidos. Trata-se de uma gestão coletiva da produção do conhecimento e de sua avaliação, que deve ser acompanhada pelo professor para evitar distorções de critérios.

Citamos no decorrer do relato dos professores, outros autores, entre eles Boruchovitch (1996), que apresenta vantagens e desvantagens na realização de trabalhos em grupo, para que o professor se beneficie desta técnica, bem como autores que mencionam a importância do estabelecimento de critérios para o ensino, como Berbel (2001), Hadji (2001), Perrenoud (1999), Luckesi (1986, 2002), que pensamos poderão subsidiar os cursos e treinamentos sugeridos e auxiliar no preparo dos docentes para o desempenho excelente de suas práticas avaliativas, e na construção de procedimentos avaliativos adequados às necessidades dos alunos.

Mudanças na avaliação requerem reestruturação da Instituição e do ensino, conforme destacam Nóvoa (1992), Perrenoud (1999) e Vasconcellos (2003), no sentido de propiciarem as condições estruturais para que as modificações ocorram; que as experiências pedagógicas dos docentes sejam profícuas, implementadas e compartilhadas; e para que os professores sintam-se estimulados a empreenderem esforços em favor da transformação da realidade.

Para a mudança das práticas avaliativas destacamos o trabalho coletivo dos pares e a construção de novas formas de organização do ensino, o que requer alterações nas concepções de ensinar e aprender. Para isso, é fundamental que a habilitação de Relações Públicas tenha um projeto pedagógico que articule as suas ações numa perspectiva mais formativa de avaliar, deixando explícito no seu documento esta intenção, quanto ao que pretende ao avaliar o aluno.

Alguns destes passos já foram percorridos pela habilitação em estudo, entre eles, a formalização de um novo projeto pedagógico, indicando sua intenção em aplicar uma avaliação formativa. Além disso, foi concebido de maneira coletiva pelos professores exclusivos, entre outros professores do departamento de comunicação.

Acreditamos então, que o momento é oportuno para que a postura dos professores quanto à prática avaliativa seja adequada ao novo projeto pedagógico do curso, que passou a vigorar em 2010. No documento aprovado pela habilitação, inserimos o caráter pedagógico da avaliação, em que destacamos que entendemos a avaliação como um processo contínuo, que deve ocorrer durante o ano letivo, em

diferentes momentos do trabalho pedagógico do professor.

Ainda reforçamos que a verificação e a qualificação dos resultados da aprendizagem podem ocorrer no início, durante e no final de uma etapa ou processo, com vistas a diagnosticar e superar as falhas encontradas, além de estimular o aluno a comprometer-se com os estudos. Diante disto, pensamos que o processo de reflexão que teve início na elaboração do projeto precisa ter continuidade.

Como mais uma alternativa, sugerimos a ampliação de espaços para a discussão e reflexão conjunta sobre o ensino, a prática avaliativa e sua relação com o novo projeto pedagógico. A nossa sugestão é que sejam agendados momentos específicos, como por exemplo, reuniões nos finais de ano, com a participação de todos os professores da habilitação, para se debater o planejamento para o ano seguinte, bem como a definição de objetivos, a seleção de estratégias, procedimentos e instrumentos de avaliação de cada disciplina, e associá-los ao perfil de aluno que se deseja formar e aos objetivos do curso. E, aos finais de semestre, sugerimos ao Colegiado de curso realizar reuniões para verificar os desdobramentos do processo avaliativo, e promover adequações caso necessário, para que se garanta o alcance da meta do curso.

Segundo Chaves (2001, p.158-159), “[...] a articulação em torno de um projeto pedagógico que estabeleça o perfil do profissional que se quer formar e as ações para tanto, podem contribuir para encaminhar mudanças significativas [...]” tanto no ensino praticado no curso, como em suas práticas avaliativas, que podem valorizar uma proposta de avaliação formativa, no qual se considera o processo, o produto, o contexto e os efeitos sociais, com a finalidade de conquistar uma atuação mais coletiva e participativa.

A avaliação, para que seja coerente com os objetivos da habilitação, e cumpra com sua função de auxiliar no processo de ensino/aprendizagem, precisa ser reflexiva, compreensiva, contínua e realizada em diferentes oportunidades, com o mesmo grau de complexidade trabalhado em sala de aula, em que o professor organize estratégias para acompanhar os vários estágios de desenvolvimento do aluno.

Como mais uma contribuição de dois entrevistados (TP2 e TP4), foi sugerido que a área de Relações Públicas promova maneiras de avaliar mais interligadas, que possibilitem uma avaliação conjunta e com caráter processual. Neste sentido, a

proposta que reforçamos é a de reunir professores por séries, para definir o que deve ser exigido e cobrado em cada ano e, se possível, chegar a um consenso do que se pretende adotar como uma avaliação integrada nessas disciplinas.

Na modificação da avaliação, outro elemento fundamental é o próprio aluno, que precisa garantir um maior espaço de participação no processo de avaliação, por meio de ações concretas, como por exemplo: nas sugestões de avaliações, análise em conjunto com o professor dos resultados da avaliação, discussão do processo avaliativo com os representantes de classe. A Instituição e os professores precisam oportunizar espaços de reflexão com os alunos, sobre a real intenção de mudar as práticas avaliativas, para que se tornem parceiros e aliados neste desafio.

Para que o aluno repense a avaliação, uma condição indispensável é conhecer os objetivos de ensino, do curso e o perfil do profissional que se pretende formar. Desta forma, Bordenave e Pereira (1991), Turra et al. (1996) e Vasconcellos (2003) afirmam que o discente passa a se conscientizar do que é esperado dele em sua formação, e passa a empregar esforços para que os fins sejam alcançados, participando com mais empenho do processo de ensino/aprendizagem.

Para o alcance deste objetivo, sugerimos a entrega da Resolução CEPE nº 258 de 2009, que reformulou o projeto pedagógico do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas da UEL, e que teve sua implantação iniciada em março de 2010, a todos os alunos da primeira série, em uma ocasião especial, para oportunizar a discussão e o esclarecimento sobre a nova proposta do curso, enfatizando o objetivo e o perfil do profissional, para que fique bem clara a intenção do projeto.

Ainda, para promover uma maior participação do aluno, Vasconcellos (2003, p.55) sugere que o professor precisa “[...] desenvolver um conteúdo mais significativo e uma metodologia mais participativa, de tal forma que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção. Para tanto, o professor precisa oferecer oportunidades para que o aluno se expresse e participe de sua aula, busque compreender criticamente o erro do aluno, além de fomentar a pesquisa e o diálogo.

O papel do professor dentro deste contexto é o de orientar o aluno para que possa dar um sentido ao estudo de maneira tríplice, ou seja, buscar compreender o mundo em que vive; utilizar-se adequadamente do patrimônio acumulado pela humanidade e ser um agente de transformação social, para a construção de um

mundo mais justo.

A aquisição do conhecimento se torna permanente, quando o sujeito reconstrói o objeto de conhecimento num processo ativo, por meio de sua participação, que pode ocorrer quando ele problematiza uma situação, quando se oportuniza o debate, numa exposição-interativa e dialogada, ou quando se estimula a pesquisa.

Outro aspecto relevante é respeitar as dúvidas do educando, uma vez que se deve considerar que ele está em fase de formação. As dúvidas e dificuldades do aluno demonstram a maneira que ele está construindo o seu conhecimento. Portanto, o professor precisa estimular a prática de perguntas em sala de aula e estabelecer um clima harmonioso, evitando que o aluno tenha constrangimento em se manifestar frente aos demais colegas.

Nessa perspectiva, os procedimentos avaliativos não devem ser utilizados para a classificação dos alunos, em momentos pontuais. Os elementos da avaliação precisam e podem ser extraídos do próprio processo, do trabalho cotidiano em sala de aula. Desta forma, o professor não faz uso autoritário da nota, evitando que o aluno se preocupe demasiadamente com tirar boas notas e ser aprovado, e passe a desconsiderar a aprendizagem em si, apresentando muitas vezes um comportamento de memória superficial. Ao contrário, o aluno precisa entender que a nota será consequência natural de seu desenvolvimento, portanto de sua aprendizagem.

A compreensão deste novo papel do professor pode ser obtida, a partir dos cursos e treinamentos que já sugerimos, além das reuniões anuais programadas especialmente para estas discussões. Pensamos também em propor a criação de uma Comissão de Assuntos Pedagógicos, que possa dar um suporte permanente aos professores, no que se refere à avaliação da aprendizagem, entre outros aspectos de natureza didático-pedagógica. Entre os seus objetivos estaria o de fomentar as discussões sobre o ensino e avaliação, organizar palestras e outros eventos com especialistas da área de educação, indicar bibliografia para equacionar as dúvidas e dar atendimento aos professores.

Outra possibilidade pode ser a troca de experiência entre docentes de outras instituições e pesquisadores da área de avaliação da aprendizagem, por meio de diversos meios de comunicação e eventos, para ampliar os conhecimentos nesta área e para a proposição de novas perspectivas de avaliar o aluno.

O professor como principal agente educativo deve ser valorizado. Para isto acreditamos, como Depresbiteris (1995), que é fundamental oferecer melhores e adequadas condições de trabalho para o exercício da docência. Dessa maneira, cabe à Instituição buscar capacitá-lo de forma continuada, para que possa desempenhar com eficiência as atividades didático-pedagógicas, incentivar o desenvolvimento do espírito crítico, para que ele possa formar o aluno para esse fim, além de fornecer a ele condições dignas de trabalho, tais como salário, plano de carreira, buscando valorizar sua função, e sempre que possível, convidar para que participe ativamente em questões essenciais ligadas ao ensino.

Apresentamos algumas alternativas que consideramos relevantes como hipóteses de solução. Além destas, outras ainda poderão surgir para a transformação da realidade problematizada, contribuindo para o aperfeiçoamento da prática avaliativa da habilitação em Relações Públicas da UEL. Esperamos que estas ideias propostas sejam estimuladoras de ações propositivas por parte dos leitores, especialmente aos ligados ao curso em foco.

Com a indicação das hipóteses que visam aprimorar o processo de avaliação praticado na habilitação eleita para o estudo, passamos a registrar nosso posicionamento para a Aplicação à realidade, na próxima etapa deste trabalho.

7.3 APLICAÇÃO À REALIDADE

A etapa da Aplicação à realidade, de acordo com Bordenave e Pereira (1991) e Berbel (1999, 2004), refere-se à oportunidade de colocarmos em prática algumas das hipóteses de solução, tendo como finalidade transformar a realidade observada, em algum grau. Neste momento, atendendo às necessidades da avaliação da aprendizagem da habilitação em Relações Públicas da UEL, extraídas do aprofundamento do estudo com a Metodologia da Problematização com o arco de Maguerez, relacionamos algumas ações, com o propósito de contribuir para o aperfeiçoamento da prática avaliativa já desenvolvida no curso, para buscar cumprir com maior efetividade o objetivo e o perfil do profissional que nele desejamos formar.

Assumimos o compromisso de concretizar efetivamente algumas ações

relacionadas ao estudo, executando ou encaminhando aos setores responsáveis, no âmbito da habilitação em estudo. Com este intuito, esperamos contribuir para a formação de profissionais, como já discorremos desde o início deste trabalho, com a finalidade de que se tornem aptos a corresponder às necessidades de um mundo globalizado, dinâmico, em constante transformação, e que justamente por essas características, prescinde de profissionais com grande capacidade reflexiva, poder de análise, compreensão e que possam promover uma intervenção qualitativa em sua realidade, valorizando o diálogo e os relacionamentos.

Pensamos que nossa ação transformadora teve início juntamente com a proposta inicial do trabalho, ao assumirmos o Colegiado da área de Relações Públicas no biênio – mar./2008 a mar./2010, ocasião em que estavam em efervescência as discussões sobre o Projeto Pedagógico que se findava em 2009, e o que deveria ter sua implantação em 2010. Como participamos de maneira ativa da construção deste último, foi possível colaborar em todo o seu processo e principalmente como responsável pela elaboração de seu sistema de avaliação, tanto da parte administrativa, como da pedagógica.

A discussão conjunta com a participação de todos os pares da habilitação e outros representantes do departamento de Comunicação foi crucial para entendermos o pensamento do grupo sobre o ensino e a avaliação, bem como para gerar um comprometimento de cada um com a sua implantação, mantendo a necessária atenção para que o projeto alcance aquilo que foi planejado.

Entre as conquistas do novo projeto, acreditamos que a intenção incluída no sistema pedagógico de avaliação, de que ela seja formativa e que contribua para a formação de profissionais com espírito crítico, é um avanço favorável, que sinaliza a abertura para uma nova concepção de avaliação e de procedimentos e práticas avaliativas inovadoras, que implicam em mudanças de posicionamento dos professores, na forma de ensinar e avaliar os alunos.

Sabemos que uma nova prática e uma alteração de postura requerem um longo tempo para serem incorporadas e manifestadas no cotidiano do trabalho docente, além de poder contar com um processo de resistência de seus atores sociais – professores e alunos. Para vencer estas barreiras iniciais e durante o processo de ruptura de paradigmas, faz-se essencial um trabalho contínuo de conscientização e sensibilização sobre a indissociabilidade entre ensino e avaliação e sobre seus reflexos na formação profissional em Relações Públicas. Portanto,

emerge a necessidade de se intensificar um processo dialógico e permanente de discussão e reflexão entre os pares, sobre o ensino e sobre as práticas avaliativas, para que novos posicionamentos sejam assumidos pelos docentes.

Salientamos ainda que para o desenvolvimento das atividades propostas teremos pela frente alguns condicionantes, ou seja, limitadores de nossa ação, como o temporal, por parte desta pesquisadora, pois existe uma limitação de tempo para a elaboração das propostas, e em paralelo o desenvolvimento de outras tarefas rotineiras do trabalho docente, de cunho pedagógico e administrativo. Por outro lado, temos os nossos pares e os alunos, cada um com seus interesses, compromissos e necessidades específicas. Tais atores precisam ser sensibilizados e envolvidos neste processo de mudança em torno da avaliação, entre outros fatores, que podem surgir em decorrência da dinâmica das ações desencadeadas.

Diante deste cenário, apontamos como um de nossos primeiros compromissos rumo à ação transformadora, inicialmente nos comprometemos com a divulgação dos resultados obtidos com a realização da pesquisa, aos seus participantes diretos, professores da habilitação em Relações Públicas e representantes das outras áreas da Comunicação. Enviaremos, uma cópia em CD do referido estudo a cada um, mais uma cópia eletrônica, com uma carta de agradecimento pela colaboração no trabalho, como um *feedback* para conhecimento dos resultados da investigação.

Compartilharemos este trabalho com todos os professores da habilitação e alunos, em evento no final do ano, que oportuniza a divulgação de projetos e de pesquisas desenvolvidos pelos professores, com o propósito de despertar uma reflexão sobre a temática, além de apresentar o referencial teórico e empírico elaborado, e as propostas que fizemos.

Também assumimos como um compromisso, acionar o LABTED da UEL, órgão responsável pelo oferecimento de apoio pedagógico à comunidade interna e externa da UEL, para verificar de que maneira o laboratório pode suprir as necessidades da habilitação, no que se refere à capacitação didático-pedagógica de seus docentes, especialmente em relação as suas práticas avaliativas, para que se alcance o objetivo proposto em seu novo projeto pedagógico.

Vamos reproduzir a Resolução CEPE nº 258 de 2009, que reformulou o projeto pedagógico do Curso de Comunicação Social – Habilitação em Relações Públicas da UEL, e que teve sua implantação iniciada em março de 2010, e

encaminhar a todos os alunos da primeira série pelos seus endereços eletrônicos. Agendaremos uma data especial, para oportunizar a discussão e o esclarecimento sobre a nova proposta do curso, com a participação da Coordenação do Colegiado e convidaremos também os professores exclusivos da habilitação.

Nós comprometemos também em agendar uma reunião próxima ao final do ano, uma vez que atualmente somos vice-coordenadora do Colegiado de Curso, com todos os professores da habilitação e representantes dos alunos, para desenvolver o planejamento de 2011 e discutirmos a implantação da primeira série do novo projeto pedagógico, levantando os seus pontos fortes e fracos e verificarmos como cada professor e disciplina pretendem alcançar o objetivo do curso e perfil do profissional que deseja formar.

Vamos estimular os colegas para organizarmos um grupo de estudos com a temática - ensino e avaliação da aprendizagem, que periodicamente possa mostrar seus resultados para a habilitação e que futuramente possa se transformar em uma Comissão para Assuntos Pedagógicos, para dar um suporte constante aos docentes nas questões pedagógicas associadas à avaliação.

Apresentaremos nosso trabalho, à comunidade externa, em eventos científicos promovidos pelas áreas de Educação e Comunicação, como também em outras áreas que tenham ligação com esta temática. Buscaremos divulgar os resultados e análise deste estudo em diferentes instâncias, como eventos, publicação em revistas e anais ou outros, para influenciar outras pessoas sobre a necessidade de reflexão sobre a avaliação da aprendizagem.

Como última ação, junto aos nossos próprios alunos, já temos repensado e buscaremos reorganizar nossa forma de trabalho e de avaliação em sala de aula, tendo com base o referencial adquirido por meio da literatura consultada para o desenvolvimento deste trabalho e que terá prosseguimento em novos estudos pelo interesse que nos despertou.

Na sequência, como uma reflexão final, apresentamos o significado da investigação realizada para nossa vida pessoal, profissional e para a habilitação.

7.4 O SIGNIFICADO DA INVESTIGAÇÃO REALIZADA

Ao iniciarmos o trabalho, falamos de nossas inquietações e vários aspectos que nos preocupavam com relação à nossa prática avaliativa, e também a de nossos pares, da habilitação em Relações Públicas da UEL, motivo de amplas discussões em finais de ano.

No decorrer de nossa investigação, inúmeras dúvidas foram gradativamente esclarecidas, desde o início da 1ª. etapa do trabalho - a observação da realidade -, até chegarmos à última etapa da Metodologia da Problematização, metodologia selecionada para o desenvolvimento desta dissertação, a Aplicação à Realidade.

Pouco a pouco os nossos anseios foram substituídos por respostas às nossas angústias, e consequentemente, maior segurança quanto ao uso correto dos procedimentos avaliativos, a fim de alcançar o propósito do curso e do perfil do profissional que pretendemos formar.

Constatamos em várias situações de nossa prática docente, que a realidade escolar encontra-se cada vez mais complexa e dinâmica, trazendo desafios de diversas ordens para serem superados. Percebemos que a nossa concepção de avaliação e nossa prática avaliativa estavam aquém do desejado, e que apresentavam resultados pouco expressivos com relação à aprendizagem de nossos alunos. Fato que nos trazia frustrações e muitos questionamentos sobre a intencionalidade da avaliação e os seus resultados.

A opção pela Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez , permitiu uma análise mais profunda da realidade e a reflexão crítica e sistematizada, a respeito de nosso objeto de pesquisa. Percorremos caminhos para compreender e sugerir possíveis soluções para um determinado problema, que selecionamos, por meio de um recorte de realidade que fizemos para o nosso estudo. Buscamos entender a avaliação da aprendizagem no ensino superior, especialmente no curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas da UEL e a sua adequação aos objetivos do curso e a formação profissional.

A metodologia ofereceu possibilidades para que novos conhecimentos fossem acrescentados e enriquecidos em nossa prática avaliativa, propiciando mais confiança para desempenhar nosso ofício de docente, e imprimir uma maior qualidade no ensino e na avaliação, visando uma formação profissional de nossos

alunos, mais crítica e autônoma.

Constatamos na etapa da observação da realidade, situações desafiadoras a serem superadas na avaliação praticada por nós e pelos nossos pares, desde a concepção avaliativa algumas vezes equivocada - com características da abordagem tradicional, em que prevalece a classificação de alunos, a média, a supervalorização da nota e o produto -, até a elaboração de instrumentos que não possibilitam o alcance do objetivo da disciplina e do curso e principalmente a evidência de que falta um aprimoramento da didática e da pedagogia para que o ensino e a avaliação aconteçam de maneira efetiva e propiciem a aprendizagem dos alunos.

A consulta à literatura e a entrevista realizada com os professores da habilitação enfatizaram ainda mais, o agravamento deste quadro. E nos deram a certeza de que este problema não é exclusivo da área, mas que repercute em toda a esfera educacional, do ensino fundamental ao ensino superior, atingindo especialmente o professor. No caso, dos cursos de bacharelados, a situação fica mais evidente, mostrando que falta um investimento na capacitação docente, por parte das instituições de ensino, em relação ao saberes didático-pedagógicos.

Estes resultados apontam para a necessidade e a urgência de uma mudança em torno da avaliação praticada pelos docentes da habilitação, no Ensino Superior de um modo geral em nossa e em outras Instituições. Não podemos deixar de considerar que a universidade tem um papel formativo, que além de formadora de indivíduos que atendam às necessidades e características diversas do mercado de trabalho, precisa incentivar a criação, a crítica e a formação de cidadãos reflexivos e agentes de transformação social.

A literatura nos mostrou que é possível formar profissionais em uma nova perspectiva de ensino, avaliação e aprendizagem, cônscios de seu papel na sociedade, sem a relação de dependência, mas éticos e, acima de tudo, comprometidos com o seu constante aperfeiçoamento.

Para mudar a forma de avaliar é essencial a mudança de mentalidade, para superar o senso comum distorcido em relação à avaliação, a ruptura de paradigmas, a aquisição de novos referenciais para mudar a forma de pensar e adotar novas práticas avaliativas, que por sua vez, exigem do professor alterações na concepção de ensino e de avaliação, compromisso, coragem e determinação para enfrentar os desafios que surgirem em busca da transformação.

Reconhecemos que a mudança nas práticas avaliativas não é uma tarefa fácil, no entanto, sabemos que permanecer na abordagem tradicional, e na nossa zona de conforto, não nos leva a alcançar um ensino de excelência e uma formação profissional adequada aos novos tempos.

Conforme já afirmamos no Capítulo 4, a avaliação inserida numa concepção formativa e diagnóstica deve servir para orientar o professor sobre os rumos que deve tomar para alcançar os objetivos previstos no seu plano de ensino e no curso, e realizar intervenções necessárias para que o aluno obtenha a aprendizagem.

Ao praticarmos a avaliação devemos traçar os objetivos que pretendemos, e deixar expressa a nossa intenção, para que fique claro aonde queremos chegar. A clareza na definição de critérios auxilia na construção de instrumentos avaliativos coerentes com a nossa proposta e dá segurança ao aluno sobre o que realmente se espera dele.

A avaliação deve ser parte de um projeto pedagógico que lhe dê suporte e que oriente sobre o perfil do profissional que se deseja formar. Como mencionamos no Capítulo 5, o projeto pedagógico da habilitação em estudo sinaliza para uma avaliação formativa, que valoriza o processo e a construção do conhecimento.

Esta constatação nos levou a sugerir uma reflexão conjunta com nossos pares, sobre o projeto pedagógico e seus vários elementos, periodicamente, para que tenhamos clareza dos rumos que estamos tomando e avaliando o alcance do objetivo do curso. Ainda, empenhada na realização de uma ação transformadora, sugerimos na etapa das Hipóteses de Solução, alternativas que podem ajudar a equacionar ou amenizar os problemas decorrentes da avaliação praticada pelos docentes da habilitação, tanto em âmbito Institucional, como pelo curso, e como iniciativa de grupo e pessoal, principalmente para sanar as dificuldades associadas à esfera didático-pedagógica.

Procuramos desenvolver uma reflexão, para mostrar a relevância de se ajustar à avaliação às demandas atuais impostas pela sociedade e pelo mercado de trabalho, e preocupadas em formar profissionais de Relações Públicas críticos e reflexivos, em consonância com o seu projeto pedagógico. Não tivemos a intenção de “propor soluções dogmáticas para os problemas encontrados”, uma vez que segundo Vasconcellos, M. (2002, p.250), “não existem fórmulas preconcebidas”, tendo cada professor a missão de encontrar a sua prática avaliativa, por meio de sua própria práxis.

Dentro desta perspectiva, Souza (1995) afirma que a avaliação precisa ser um objeto de constante reflexão, em que professores e alunos se questionem a todo o momento sobre os caminhos a serem trilhados, as metas a serem atingidas e as intervenções a serem propostas. Implica ainda, segundo Grillo (2003), compreender a trajetória do aluno rumo à aprendizagem, e reconhecer seus avanços e também sua estagnação, já que todos estes movimentos fazem parte do processo avaliativo.

Acreditamos ainda, que a aprendizagem precisa ser entendida como uma tarefa coletiva, conforme menciona Vasconcellos (2003), que possibilita o crescimento mútuo, a responsabilidade social e a colaboração para a construção do conhecimento. Ressaltamos que para a implantação de uma avaliação democrática é imprescindível a democratização da sociedade, para que ela não se utilize mais da escola como um instrumento para a seleção social. Neste sentido, os educadores precisam se engajar num processo de transformação da realidade, em busca da construção de um novo projeto de escola e de sociedade.

Apesar das limitações da presente pesquisa, pensamos que contribuímos de alguma forma, e em algum grau, para a construção do conhecimento relativo à temática da avaliação da aprendizagem no ensino superior, especialmente para o curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da UEL, e para outros cursos de Relações Públicas no país.

Adquirimos uma maior consciência da complexidade da avaliação da aprendizagem e do esforço que precisa ser desenvolvido por todos os atores do processo avaliativo – professores, alunos, coordenadores de curso e também por parte da Instituição, para que as mudanças necessárias sejam implementadas. Aqui incluímos a nossa prática avaliativa, pois fazemos parte deste processo de mudança.

A realização deste trabalho sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior e na habilitação em Relações Públicas, utilizando a Metodologia da Problematização, foi um desafio extremamente relevante e essencial para nosso aperfeiçoamento profissional. À medida que avançamos na investigação, percebemos que o nosso envolvimento foi se ampliando, bem como o nosso aprofundamento no tema, por meio do referencial teórico e a ampliação de nossas capacidades investigativas, propiciada pela metodologia de pesquisa inovadora.

Como afirma Enricone (2003), a avaliação não tem fim... É um processo ininterrupto, é um ir e vir. Além disso, concordamos com Rubem Alves (1992, p. 14),

que menciona:

> Não gosto de conclusões. Conclusões são chaves que fecham (do latim con e claudire fechar). Palavras não conclusivas, que deixam abertas as portas das gaiolas para que os pássaros voem de novo. Cada conclusão faz parar o pensamento.

Portanto, sabendo o quanto esta pesquisa nos proporcionou em conquistas e aprendizagens, esperamos que muitas outras sejam realizadas para beneficiar o desenvolvimento de nossa vida acadêmica e profissional e, principalmente a nossos alunos, alvo maior de todo o nosso trabalho na Instituição.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel (Org.) *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALMEIDA, Marcos de. Comentário sobre os princípios fundamentais da bioética. In: PESSINI, Léo; BARCHIFONTAINE, Christian de Paul (Org.). *Fundamentos da bioética*. São Paulo:Paulus, 1996. p. 56-67.

ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan Manuel. Aprender com os erros e aprender com as perguntas: sugestões para a ação reflexiva e crítica. In: *Avaliar para conhecer - examinar para excluir.* Porto Alegre: Artmed, 2002.

ALVES, Rubem A. *O poeta, o guerreiro, o profeta*. Petrópolis: Vozes, 1990.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas. *Metodologia do ensino superior:* realidade e significado. Campinas: Papirus, 1994.

_____. Metodologia da problematização: uma alternativa metodológica para o Ensino Superior. In. BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Semina*, c. soc./ hum. , Londrina, v. 16, n. 2, ed. especial, p. 9-19, out. 1995.

_____. A Metodologia da problematização no ensino superior e sua contribuição para o plano da práxis. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas (Org.). *Semina*, c. soc/ hum. , Londrina, v. 17, Ed. Especial, nov. /1996. p. 7-17.

_____. *A Metodologia da problematização:* fundamentos e aplicações. Londrina: EDUEL, 1999.

_____. A pesquisa em didática e prática de ensino através da metodologia da problematização. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 12., 2004, Curitiba. *Textos ...* Curitiba: Champagnat, 2004. v. 1, p. 1-14.

_____. Dimensão pedagógica. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001. p.19-88.

BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. (Org.). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001.

BORDENAVE, Juan Díaz; PEREIRA, Adair Martins. *Estratégias de ensino-aprendizagem.* 12. ed. Petropólis: Vozes, 1991.

BORUCHOVITCH, Evely. Trabalho em grupo: efeitos positivos e negativos para a aprendizagem. In: *Tecnologia Educacional*, Rio de Janeiro, v. 24, n. 128, p. 31-33, jan./fev. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Diretrizes Curriculares para a área de Comunicação Social e suas habilitações:* Parecer nº. CNE/CES 492/2001.. Distrito Federal, 2001.

_____. *Lei nº. 5377, de 11 de dezembro de 1967.* Disponível em: <http://www.conferp.org.br>. Acesso em: 20 mar. 2009.

BZUNECK, José Aloyseo. Como motivar os alunos: sugestões práticas. In: BORUCHOVITCH, Evely; BZUNECK, José Aloyseo; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini (Org.). *Motivação para aprender:* aplicações no contexto educativo. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. p. 13-42.

CACHAPUZ, António F. A universidade, a valorização do ensino e a formação de seus docentes. In: SHIGUNOV NETO; Alexandre; MACIEL, Lizete Shizue (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas,SP: Papirus: 2002. p. 115-139.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, Ilma Passos Alecanstro (Org.) *Técnicas de ensino:* por que não? Campinas: Papirus, 1991. p. 89-101.

CASTANHO, Sérgio. Ainda avaliar. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior*: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas,SP: Papirus,2000. p. 159-179.

CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Ana Maria Pessoa. (Org.). *Ensinar a ensinar:* didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Thomson Pioneira, 2001.

CHAVES, Sandramara Matias. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano, 2001. p. 149-163.

COSTA, Waldericia Souza da. Dimensão emocional. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* um retrato em cinco dimensões. Londrina: EdUEL, 2001, p. 143-169.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano, 2001. p. 79-92.

D'AMBROSIO, Ubiratan. *Educação para uma sociedade em transição*. Campinas, SP: Papirus, 1999.

DEPRESBITERIS, Lea. Avaliação da aprendizagem: revendo conceitos e posições. In: SOUSA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar*. 4. ed. Campinas,SP: Papirus, 1995. p. 51-79.

DEMO, Pedro. *Avaliação sob o olhar propedêutico.* 5. ed. Campinas: Papirus, 1996.

DIAS, Tânia Maria da Cunha. *Avaliação interdisciplinar:* uma experiência feita ao revés. Disponível em: <http:www.angrad.org.br/área-cientifica/artigo>. Acesso em: 30 de jun. 2010.

DUARTE, Jorge. Entrevista em profundidade. In: DUARTE, Jorge; BARROS, Antonio (Org.). *Métodos e técnicas de pesquisa em comunicação*. São Paulo: Atlas, 2005. p. 62-83.

DUARTE JÚNIOR, Francisco. *O que é realidade.* 9. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

DURHAM, Eunice. A qualidade do ensino superior no Brasil. In: MARGARIDA, M.;KROHLING, Kunsch (Org.). *Ensino de comunicação:* qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA-USP: Intercom, 2007. p. 23-32.

ENGERS, Maria Emília Amaral; MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Pedagogia universitária e aprendizagem*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

ENGUITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola*: educação para o trabalho no capitalismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

ENRICONE, Délcia. Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org). *Avaliação*: uma discussão em aberto. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 45-56.

ESTEBAN, Maria Teresa. *O que sabe quem erra?* Reflexões sobre a avaliação e fracasso escolar. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

FERRARI, Maria Aparecida. A prática das relações públicas no cenário latino-americano. In: GRUNIG, James E.; FERRARI, Maria Aparecida; FRANÇA, Fábio. *Relações Públicas:* teoria, contexto e relacionamentos*.* São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2009. p. 175-199.

FORTES, Waldyr Gutierrez. O ensino de relações públicas: currículo da Universidade Estadual de Londrina. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (Org.) *Comunicação e Educação:* caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986. p. 297-304.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRILLO, Marlene Correro et al. A trajetória de um compromisso. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al. *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso [recurso eletrônico]*. p. 9-14. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs>. Acesso em: 01 jul. 2010.

GRILLO, Marlene. Projeto político-pedagógico e prática avaliativa: uma relação necessária. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene. *Avaliação: uma discussão em aberto (Orgs.)*. 2 ed. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2003. p. 31-44.

_____. O lugar de reflexão na construção do conhecimento profissional. In: MOROSINI, Marília Costa. *Professor do ensino superior:* identidade, docência e formação. 2 ed. Brasília: Plano editora, 2001. p. 137-148.

GODOY, Arilda. Schmidt. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: estado da arte. *Didática,* São Paulo, v. 30, 1995. p. 9-25.

_____. Ambiente de ensino preferido por alunos do terceiro grau. In: MOREIRA, Daniel A. (Org.). *Didática do ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 1997. p. 115-126.

GREGO, Sônia Maria Duarte. Avaliação institucional dos cursos de graduação. In: SGUISSARDI, Valdemar (Org.). *Avaliação universitária em questão:* reformas do estado e da educação superior. Campinas, SP: Autores Associados, 1997. p. 91-115.

HADJI, Charles. *A avaliação desmistificada.* Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora:* uma prática em construção da pré-escola à universidade. 20. ed. revista, Porto Alegre: Mediação, 2003.

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

_____. *Pontos e contrapontos:* do pensar ao agir em avaliação. 9. ed. revista, Porto Alegre: Mediação, 2005.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

KUNSCH, Margarida M. Krohling. Perspectivas e desafios para as profissões de comunicação no terceiro milênio. In: Margarida M. Krohling Kunsch (Org.). *Ensino de comunicação:* qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA-USP: Intercom, 2007. p. 87-101.

_____. História das relações públicas no Brasil: retrospectiva e aspectos relevantes. *Idade Mídia*, São Paulo, ano I, n. 2, p. 120-125, nov. 2002.

_____. Os campos acadêmicos da comunicação organizacional e de relações públicas no Brasil. In: KUNSCH, Margarida M. Krohling Kunsch. Relações Públicas e comunicação organizacional: campos acadêmicos e aplicados de múltiplas perspectivas. São Caetano do Sul, SP: Difusão, 2009. p. 113-136.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática.* 11. ed. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. O ensino de graduação na universidade – a aula universitária. Disponível em :<http://www.ucg.br/site_docente/edu/libaneo/pdf/ensino/pdf>. Acesso em: 01 de julho de 2010.

LÜCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar:* fundamentos teórico-metodológicos. 6. ed. Petropólis: Vozes, 1999.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar:* estudos e proposições. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. Avaliação educacional escolar: para além do autoriatismo. *Revista da Educação AEC*, Brasília, v.15, n. 60, p. 23-36, 1986.

_____. *Filosofia da educação*. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. *Prática docente e avaliação.* Rio de Janeiro: ABT, 1990.

LÜDKE, Menga; SALLES, Mercedes M Q. Porto. O. Avaliação da aprendizagem na educação superior. In: LEITE, Denise B. C.; MOROSINI, Marília. *Universidade Futurante*. Campinas: Papirus, 1997. p. 169-200.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa D. A. *Pesquisa em educação:* abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

LÜDKE, Menga; MEDIANO, Zélia (Coord.). *Avaliação na escola de 1° grau:* uma análise sociológica. Campinas: Papirus, 1992.

MARCHIORI, Marlene et al. O ensino do planejamento nos cursos de comunicação/Relações Públicas – Brasil. In: Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. 32., 2009, Curitiba. *Anais*... Curitiba: INTERCOM, 2009. p. 1-16.

MARQUES DE MELO, José. Ação educativa nas escolas de comunicação: desafios, perplexidades. In: KUNSCH, Margarida Maria Krohling. (Org.) *Comunicação e Educação:* caminhos cruzados. São Paulo: Loyola, 1986. p.199-221.

_____. *Comunicação e Modernidade.* São Paulo: Edições Loyola, 1991.

MERRIEU, Philippe. *Aprender... sim, mas como*? Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MOURA, Cláudia Peixoto. Situações do relações públicas em formação*:* caso FAMECOS/RS (CD-ROM). In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO, 25., 2002, Salvador. *Anais*... INTERCOM, 2002a.

_____. Padrões de qualidade no ensino de comunicação no Brasil. In: Margarida M. Krohling Kunsch (Org.). *Ensino de comunicação:* qualidade na formação acadêmico-profissional. São Paulo: ECA-USP: Intercom, 2007. p. 43-62.

_____. *O curso de comunicação social no Brasil*: do currículo mínimo às novas diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002b.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Professor do ensino superior*: identidade, docência e formação. 2. ed. Brasília: Plano Editora, 2001.

NEVES, Isabel Cristina. *Avaliação da aprendizagem:* concepções e práticas de formadores de professores. Guarapuava: Unicentro, 2008.

NÓVOA, Antonio (Coord.). *As organizações escolares em análise.* Lisboa: Dom Quixote, 1992.

OGIBA, Sônia Mara Moreira. A avaliação do ensinar e do aprender na universidade: controle, dissimulação ou (re) construção coletiva. *Educação e Realidade,* Porto Alegre, n.17, p. 19-32, jul./dez. 1992.

OLIVEIRA, Cláudia Chueire de. Dimensão instrumental. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. (Org.) *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001. p. 91-142.

OLIVEIRA, Gerson Pastre de. Avaliação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos. *Rev. Iberoamericana de Educación*. p. 1-6. Disponível em: <www.rieoei.org/deloslectores_Evaluacion.htm>. Acesso em: 1 jul. 2010.

OLIVEN, Arabela Campos. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana (Coord.). *Educação Superior no Brasil.* Brasília: Coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior, 2002. p. 31-42.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. O trabalho monográfico como iniciação científica . In: CARVALHO, Maria Cecília M. (Org.). *Construindo o saber:* metodologia científica, fundamentos e técnicas. Campinas: Papirus, 1989.

PAIXÃO, Carlos Jorge; SILVA, Lúcia Cristina Cavalcante da; SANTOS, Irema Barbosa Magalhães. Notas sobre indagar e planejar na ciência: passos para a educação científica do graduando. *Lato & Sensu,* Belém, v.4, n.2, p.6, out., 2003.

PALÁCIO, Siméia Gaspar. *Uma análise crítica da avaliação da aprendizagem num curso de fisioterapia.* 2003. 199 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

PARO, Vitor Henrique. *Reprovação escolar:* renúncia à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

PENTEADO, Sílvia Ângela Teixeira. *Identidade e poder na universidade.* 2 ed. São Paulo: Cortez; Santos, SP: Unisanta Editora, 1998.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.a

_____. *Avaliação:* entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999b.

PERUZZO, Cicilia M. Krohling. Tópicos sobre ensino da comunicação no Brasil. In: PERUZZO, Cicilia Maria Kroling; SILVA, Robson Bastos (Org.). *Retrato do ensino em comunicação no Brasil*. São Paulo: INTERCOM, 2003. p. 119-135.

RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social:* métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RISTOFF, Dilvo Ivo. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, José ; BALZAN, Newton César. (Org.). *Avaliação institucional:* teoria e experiências.São Paulo: Cortez, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica:* desafios e perspectivas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; WACHOWICZ, Lílian Anna. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES; Leonir Pessati. *Processos de ensinagem na universidade:* pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville: UNIVILLE, 2003, p. 121-139.

SANT'ANNA, Flávia Maria. *Microensino e as habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

SAUL, Ana Maria. *Avaliação emancipatória:* desafios à teoria e à prática de avaliação e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez, 1995.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (Org.). *Genêros orais e escritos na escola*. 2. ed. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SCHÖN, Donald. *La formación de profesionalles reflexivos*. Barcelona: Paidós, 1992.

SCHWARTZMANN, Simon. O futuro da educação superior no Brasil. In: PAIVA, Vanilda; WARDE, Miriam Jorge (Org.). *Dilemas do ensino superior na América Latina*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

SILVA, Janssen Felipe da. *Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora.* Disponível em: <www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2002/aas/aastxt1.htm.> Acesso em: 12 maio 2010.

SILVA, Waldeney Alcides da. *A formação do profissional de relações públicas na Universidade Federal de Alagoas:* memória, perfil, representações e perspectivas curriculares. Maceió, 2006. 172 p. Dissertação (Mestrado em Educação Brasileira: História e Política da Educação: Gestão e Avaliação Educacional) – Universidade Federal de Alagoas, Maceió.

SORDI, Mara Regina Lemes de. Problematizando o papel da avaliação da aprendizagem nas metodologias inovadoras na área de saúde. *Revista de Educação _ AEC,* Campinas, n. 9, p. 52-61, 2000.

SOUSA, Sandra Záquia Lian de. Revisando a teoria da avaliação da aprendizagem. In: SOUZA, Clarilza Prado de (Org.). *Avaliação do rendimento escolar.* 2. ed. Campinas, Papirus, 1993. p. 83-108.

SOUZA, Marlene Maria Raffo de. Avaliação: simplesmente complexa ou complexamente simples? In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas; GOMES, Daniel Fernando Matheus. (Org.) *Exercitando a reflexão com conversas de professores.* Londrina: GRAFCEL, 2005. p. 35-39.

SOUZA, Sandra M. Záquia Lian. Avaliação escolar: constatações e perspectivas. *Revista de educação- AEC,* v. 24, n. 94, p. 59-66, jan./mar. 1995.

STACKS, Don Winslow. *Dicionário de mensuração e pesquisa em relações públicas e comunicação organizacional*. 2. ed. São Paulo: ABERJE, 2008.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

THOMAZI, Maria Stella. Contribuição da associação brasileira de relações públicas para a profissão de relações públicas no Brasil. In: ANDRADE, Cândido Teobaldo de Souza. *Guia brasileiro de relações públicas*. 7. ed. São Paulo: ABRP- São Paulo, 1997. p.13-36.

TRINDADE, Hélgio. As metáforas da crise: “da universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América Latina. In: GENTILI, Pablo. *Universidades na penumbra:* neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais*: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1990.

TURRA, Clódia Maria Godoy et al. *Planejamento de ensino e avaliação.* 11. ed. Porto Alegre: Sagra-Luzzatto, 1996.

TURRA, Clódia Maria Godoy. Avaliação e reconstrução contínua da realidade. In: ENRICONE, Délcia; GRILLO, Marlene (Org). *Avaliação*: uma discussão em aberto. 2. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003. p. 57-71.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA. *Catálogo dos cursos de graduação 2007*. Londrina: Prograd, 2007.

_____. *Resolução CEPE nº 0146/07:* Regulamenta procedimentos acadêmicos e administrativos para os cursos de graduação da Universidade Estadual de Londrina, 2007. p.1- 24

_____. *Resolução CEPE nº 0258/2009:* Reformula o Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - Habilitação: Relações Públicas, a ser implantado a partir do ano letivo de 2010. Londrina, 2009. p. 1-19

_____. *Projeto Pedagógico do Curso de Comunicação Social - habilitação em Relações Públicas.* Londrina, 2009. p. 1-104.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação da aprendizagem:* práticas de mudança – por uma práxis transformadora. 5 ed. São Paulo: Libertad, 2003.

_____. *Avaliação:* concepção dialética -libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Cadernos pedagógicos do Libertad, 1998. v. 3.

VASCONCELLOS, Maura Maria Morita. Aspectos pedagógicos e filosóficos de metodologia da problematização. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas. (Org.) *Metodologia da problematização:* fundamentos e aplicações. Londrina: Ed. UEL/COMPED – INEP, 1999, p. 29-59.

_____. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior e suas implicações éticas.* 2000. 199p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

_____. Dimensão ética. In: BERBEL, Neusi Aparecida Navas et al. (Org.) *Avaliação da aprendizagem no ensino superior:* um retrato em cinco dimensões. Londrina: EDUEL, 2001. p. 171-234.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte; CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. Estratégias didática com grandes grupos. In: FREITAS, Ana Lúcia Souza de et al. *Capacitação docente: um movimento que se faz compromisso [recurso eletrônico]*. Porto Alegre: EDIPUCRS,2010. Disponível em: <http://www.pucrs.br/orgaos/edipucrs>. Acesso em: 1 jul. 2010.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Prefácio. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; BOMURA, Maciel Lizete (Org.). *Reflexões sobre a formação de professores*. Campinas: Papirus, 2002. p. 7-10.

VEIGA, Ilma Passos Alecanstro. Projeto político-pedagógico:continuidade ou transgressão para acertar? In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior:* do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 183-219.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. A avaliação formativa: em busca do desenvolvimento do aluno, do professor e da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *As dimensões do projeto político-pedagógico*: novos desafios para a escola. Campinas: Papirus, 2001. p. 175-212.

_____. Avaliação no trabalho pedagógico universitário. In: CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (Org.). *O que há de novo na educação superior*: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papirus, 2000. p. 133-158.

WANDERLEY, Luiz Eduardo. *O que é universidade.* 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

WEIL, Pierre. A crise da fragmentação: gênese e propostas de solução. In: WEIL, Pierre; D'AMBROSIO, Ubiratan; CREMA, Roberto. *Rumo à nova transdisciplinaridade:* sistemas abertos de conhecimento. São Paulo: Summus, 1993. p. 15-42.

ZABALZA, Miguel. *Competencias docentes del profesorado universitário*: calid y desarrollo profesional. Narcea: S.A. De Ediciones, 2003.

_____. *Diários de aula*. Porto: Porto, 1994.

ZEICHNER, Kenneth M. *A formação reflexiva de professores*: idéias e práticas. Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1
Questão para coleta de informações junto aos alunos
Etapa da Observação da realidade

QUESTÃO DIRIGIDA AOS ALUNOS DO 4º. ANO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL (Etapa da Observação da realidade)

Questão:

Você percebe aspectos negativos na avaliação da aprendizagem que seus professores praticam com sua turma, neste curso? Queira mencionar pelo menos dois exemplos, sem identificar o nome do professor ou da disciplina.

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

_____

Caso você se disponha a continuar colaborando com esta pesquisa, queira deixar seu nome, telefone e e-mail.

Nome:_____

Telefone:_____e-mail:_____

APÊNDICE 2
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos alunos
Etapa da Observação da realidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

ALUNOS DO 4º ANO

Estou realizando a dissertação de Mestrado em Educação que tratará da temática: As práticas avaliativas e seus impactos na formação profissional, no curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina.

Gostaria de ter sua colaboração nesta fase inicial do trabalho, em que problematizo a realidade para focalizar a essência do estudo, respondendo uma questão relacionada com sua vivência no curso.

Garanto o anonimato de suas respostas e me proponho a disponibilizar os resultados de meu trabalho a todos os que se interessarem.

Atenciosamente,

Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz

Em ____ de _____ de 2008

APÊNDICE 3
Questão para coleta de informações junto aos professores
Etapa da Observação da realidade

QUESTÃO DIRIGIDA AOS PROFESSORES DO CURSO DE COMUNICAÇÃO SOCIAL - HABILITAÇÃO EM RELAÇÕES PÚBLICAS DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA - Etapa da Observação da realidade

QUESTÃO:

Quais as dificuldades que você tem encontrado na avaliação da aprendizagem de seus alunos?

_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____
_____

APÊNDICE 4
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos professores
Etapa da Observação da realidade

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO
DOCENTES

Eu, _____, concedo esta entrevista para ser utilizada na dissertação do Mestrado em Educação que tratará da temática: As práticas avaliativas e seus impactos na formação profissional, no curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas da Universidade Estadual de Londrina, sabendo que a mesma será gravada e transcrita e utilizada como material de pesquisa. Estou ciente de que colaboro, neste momento, para a problematização da temática, como colega de departamento da pesquisadora.

Fica estabelecido que será garantido o sigilo da autoria das informações fornecidas, bem como a liberdade para retirar o meu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, bastante para isso comunicar à pesquisadora.

Londrina, ___ de _____de 2008.

_____
Assinatura do entrevistado

_____
Assinatura do pesquisador

APÊNDICE 5
Roteiro de Entrevista para os professores
Etapa da Teorização

ROTEIRO PARA ENTREVISTA

1. Tempo de atuação no ensino superior:_____ Disciplina(s) que ministra e características (Teórica, prática, teórica-prática):_____Formação:_____
_____Pós-graduação:_____

2. O(a) colega buscou algum conhecimento específico da área de educação/docência para dar aulas.
2.1 Quais os assuntos de maior interesse.
2.2 De que forma fez esta busca?

3. Em algum momento você se interessou pela temática da avaliação da aprendizagem?
3.1 Em caso positivo, poderia relatar especificamente o que despertou a sua atenção?

4. Do seu ponto de vista, qual a importância da avaliação da aprendizagem como um elemento da docência?

5. Pode descrever o seu sistema de avaliação. No que consiste? Quais os instrumentos utilizados, frequência da aplicação, critérios que utiliza, entre outros aspectos que queira salientar.
5.1 Por que avalia dessa forma? Tem alguma razão especial para isso?
5.2 Poderia explicar um pouco?

6. Quais as dificuldades encontradas por você para avaliar os alunos?
6.1 Descreva/explique as suas principais preocupações.
6.2 O que pensa que deveria mudar para fazer melhor essa atividade?

7. O aluno fica sabendo com antecipação do sistema de avaliação que será utilizado na disciplina?
7.1 Em caso positivo, como o anuncia?
7.2 De que forma apresenta aos alunos os resultados da avaliação realizada?

8. Qual o uso que faz dos dados obtidos pelos instrumentos de avaliação da aprendizagem dos alunos?

9.Você acredita que as notas obtidas pelos alunos refletem suas aprendizagens?
9.1 Em caso positivo, de que forma?
9.2 Em caso negativo, por quê?

10. Você teria alguma proposta para que a instituição ou o curso pudesse, de alguma forma, contribuir para o aperfeiçoamento do processo de avaliação da aprendizagem dos alunos?
10.1Em caso positivo, poderia explicar?

10.2 Em caso negativo, por quê ?

11. O (a) Colega acredita que com essa forma de avaliar que utiliza está atendendo ao que foi previsto no novo projeto pedagógico do curso?
11.1 Pode explicar sua resposta?

APÊNDICE 6
Termo de Consentimento Livre e Esclarecido dirigido aos professores
Etapa da Teorização

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA COM OS PROFESSORES

Prezado Colega,

Estou desenvolvendo uma investigação sobre a avaliação da aprendizagem no ensino superior, especificamente um estudo no curso de Comunicação Social – habilitação em Relações Públicas desta Instituição, por meio da metodologia da problematização, orientado pela profa. Dra. Neusi Berbel.

Para dar continuidade ao trabalho, no que diz respeito à coleta de dados empíricos, realizarei junto aos colegas de departamento, uma entrevista semi-estruturada, com questões abertas, com o objetivo de analisar as práticas avaliativas utilizadas pelos professores e verificar sua relação com o projeto pedagógico do curso, visando propor reflexões e alternativas para nossa prática de avaliação da aprendizagem no curso.

Sua colaboração é imprescindível para a realização deste trabalho. Portanto, solicito sua participação, fornecendo algumas informações sobre seu entendimento e prática relacionados a esta temática, bem como sua autorização para o registro por meio de gravação e utilização das mesmas.

Desde já fica estabelecido que será mantido o sigilo de sua identidade e a qualquer momento terá a liberdade de retirar o seu consentimento, bastando que nos comunique.

Agradeço pela sua contribuição.

Profa. Maristela Romagnole de Araújo Jurkevicz

Concordo com o exposto acima.

NOME:_____ASSINATURA:_____