

AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: POR UMA ÉTICA DA RECONSTRUÇÃO EPISTEMOLÓGICA*

*Taynara Cristina Amador Costa**
Bruna Milene Ferreira

Nenhum pensador ou cientista pode elaborar seu pensamento ou sistematizar seu saber histórico sem ter sido desafiado.

Paulo Freire

RESUMO: A função docente está em crise. Desastres contínuos ocorrem em muitas instituições de ensino superior e poucos percebem. Apesar disso, o professor se mostra cada vez mais acomodado com a situação. A educação universitária de modo geral ainda privilegia o ensino e deixa com isso de apostar na aprendizagem do educando de modo mais amplo. Este ensino pauta-se pela transmissão de saberes que podem ser facilmente esquecidos pelo estudante. Diante disso, questiona-se: Qual é, realmente, a função da docência no meio acadêmico? Onde estão os professores mencionados pelos teóricos que se dedicam à discussão acerca da formação docente? Por que o sistema educacional brasileiro ainda engatinha ao invés de dar passos largos rumo ao seu progresso e amadurecimento? Essa defasagem se relaciona, principalmente, à sua precária formação, uma vez que a maioria dos profissionais da educação não está preparada pedagogicamente para tal função, embora seja possível afirmar que existam raros e poucos profissionais que se preocupam com a sua capacitação de forma permanente e contextualizada. O debate resultante desses questionamentos exige a recorrência ao processo histórico brasileiro a fim de justificar a real situação em que se encontra a educação superior neste país.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação. Ética. Ensino Superior.

ABSTRACT: The teaching profession is in crisis. Continuous disasters occur in many higher education institutions and few realize. Nevertheless, the teacher shows increasingly accommodated with the situation. The general university education still favors teaching and leaves with it to bet on the student's learning more broadly. This teaching is guided by the transmission of knowledge that can be easily overlooked by the student. Therefore, the question is: What is really the teaching function in academia? Where are the teachers mentioned by theorists engaged in the discussion of teacher training? Why the Brazilian educational system still crawling rather than make strides towards its progress and maturity? This difference relates mainly to their poor training, since most education professionals are not prepared educationally for that function, although it is possible to say that there are rare and few professionals who care about

* Artigo apresentado ao Instituto Superior de Educação da Faculdade Alfredo Nasser como Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia no semestre letivo 2011/2.

their training permanently and contextualized. The resulting debate these questions requires the recurrence to the Brazilian historical process in order to justify the actual situation you are in higher education in this country.

KEYWORDS: Assessment. Ethics. Higher education.

1 BREVE HISTÓRICO DA DOCÊNCIA NO BRASIL

A preocupação com a criação de cursos superiores no Brasil se deu, aproximadamente, a partir de 1808, com a transferência da corte portuguesa. Antes disso, os brasileiros que desejavam adentrar nas universidades deveriam recorrer a Portugal ou outro país europeu. Essa situação denuncia o exercício do controle da formação intelectual do brasileiro por parte de outros países.

No entanto, as primeiras faculdades instaladas no Brasil deveriam, de forma imediata, formar profissionais competentes para exercer a profissão pretendida. Para Masetto, os cursos superiores empenhavam-se na formação desses profissionais,

[...] por um processo de ensino no qual conhecimentos e experiências profissionais são transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. (1998, p. 10)

Conforme o autor (1998), a docência estava nesse período relacionada à excelência no exercício da profissão, ou seja, um médico renomado e competente se encontrava automaticamente apto a exercer a profissão docente. E a sua função nas salas de aulas se restringia em “ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional de qualquer área saberia fazer” (MASETTO, 1998, p. 11).

A mudança desse paradigma tem início por volta da década de 70, na qual o número de pessoas que ingressavam nos cursos superiores aumentou gradativamente e, conseqüentemente, acarretou uma considerável competição. Isso também permitiu exigir do professor universitário uma melhor qualificação pedagógica, já que a concorrência entre as faculdades acelerava cada dia mais. Como se pode ver, a preocupação com a formação destes profissionais é recente e, culmina, de certa forma, em uma visão crítica do ensino. A “capacitação própria e específica” são uma das características de cada curso superior a partir dessa mudança.

1.1 Políticas educacionais norteadoras da formação do professor universitário

Um dos critérios para o exercício do magistério nas universidades é a titulação acadêmica em nível de pós-graduação, com prioridade para os cursos de mestrado e doutorado, conforme explicita a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9394/96) no artigo 66. Esse documento também determina que as universidades devam apresentar “um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado”.

Art. 66. A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Parágrafo único. O notório saber, reconhecido por universidade com curso de doutorado em área afim, poderá suprir a exigência de título acadêmico.

Segundo Gil (2005), os requisitos formais exigidos para o exercício do magistério superior já estavam presentes na Resolução nº 20/77, do Conselho Federal de Educação, publicada no Diário Oficial da União, de 06/01/1978:

Art. 5º Para a aceitação de docentes, além da qualificação básica, serão considerados, entre outros, os seguintes fatores relacionados com a matéria ou disciplina para a qual é feita a indicação:

- a) título de Doutor ou de Mestre obtido em curso credenciado no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, ou, ainda, título de Livre-docente obtido conforme a legislação específica;
- b) aproveitamento, em disciplinas preponderantemente em área de concentração de curso de pós-graduação *strictu senso*, no País, ou em instituição idônea no País ou no exterior, a critério do Conselho, com carga horária comprovada, de pelo menos trezentas e sessenta (360) horas;
- c) aproveitamento, baseado em frequência e provas, em cursos de especialização ou aperfeiçoamento, na forma definida em Resolução específica deste Conselho;
- d) exercício efetivo de atividade técnico-profissional, ou de atividade docente de nível superior comprovada, durante no mínimo dois (2) anos;
- e) trabalhos publicados de real valor. (GIL, 2005, p. 17-18)

Mudanças lentas e significativas ocorreram no que diz respeito à aposta na formação do professor universitário brasileiro, a partir da resolução mencionada acima. No entanto, ainda é possível perceber com clareza a desvalorização do trabalho docente por parte das instituições (principalmente as faculdades) de ensino que nem sempre reconhecem o valor da pesquisa para as suas atividades. Embora o ensino seja imprescindível para a formação dos estudantes que ingressam na academia, a legitimidade da educação superior deve se pautar no tripé representado pelo ensino-

pesquisa-extensão. A exigência até existe na teoria, mas apenas as universidades a cumprem adequadamente.

1.2 O ensino, a pesquisa e a extensão: por uma atuação legitimamente acadêmica

A indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão deve permear o magistério superior como lugar da criação científica, de modo a diferenciá-lo das exigências que configuram a educação básica, de acordo com a Lei 5.540/68 (Lei da Reforma Universitária) e o Decreto 2.306/97 (que regulamenta as instituições de ensino), que serão analisados nesse tópico. De acordo com Fernandes:

[...] a ideia de indissociabilidade precisa ser construída como uma síntese dialética no interior do ato pedagógico. Isso implica conceber um paradigma de ensinar e aprender ancorado num outro paradigma de ciência, conhecimento e mundo, diferenciado desse que tem marcado nossa prática universitária. Portanto, não se trata de pensá-la como uma questão metodológica, ou mesmo de uma integração das atividades de ensino, pesquisa e extensão, sim, de pensá-la como uma questão epistemológica situada numa dimensão cultural. (1998, p. 100)

O ensino faz parte da prática pedagógica tendo como função primordial instigar a pesquisa caracterizada pela dúvida, já a extensão representa a possibilidade de levar os resultados das pesquisas, desenvolvidas na academia, ao conhecimento da comunidade externa. O professor, neste contexto, tem a função de mediar “a cultura oficial e a cultura dos alunos”, possibilitando ao estudante ser um elemento ativo “no processo de ensinar e aprender”, ao invés de “ser um elemento passivo”, um elemento em que é depositado o conhecimento pronto. Somente a pesquisa permite o dinamismo que possibilita ao aluno ser também agente na construção de sua formação. A partir disso, a educação:

[...] gesta diferentes formas de ensinar e aprender, invertendo a lógica de primeiro a teoria, depois a prática, retirando o conhecimento do seu isolamento histórico e da sua forma cristalizada de apresentação do pronto, para recriá-lo na prática da sala de aula e em seu contexto histórico. (FERNANDES, 1998, p. 100)

O tripé, representado pelo ensino, pesquisa e extensão, faz das salas de aula universitárias um espaço privilegiado de formulação e reformulação de conhecimentos científicos. É possível observar esta exigência a partir do que afirma a lei da Reforma Universitária de 28 de novembro de 1968 (Lei nº 5.540/68) onde estabelecia que:

Art.1º O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário.

Art. 2º O ensino superior, indissociável da pesquisa, será ministrado em universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado.

Como se pode observar esta lei busca afirmar a indissociabilidade entre as três instâncias: ensino, pesquisa e extensão considerando-as atividades essenciais da educação superior.

O Art. 9º do Decreto nº 2.306 de 19/08/1997 também determina que:

Art. 9º As universidades, na forma do disposto no art. 207. da Constituição Federal, caracterizam-se pela indissociabilidade das atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ainda ao disposto no art. 52. da Lei nº 9.394, de 1996.

A partir deste documento, pode-se afirmar que a pesquisa e a extensão são requisitos fundamentais para o desenvolvimento das atividades que constituem o cotidiano das universidades que possuem o compromisso de promover a circulação do conhecimento científico no âmbito acadêmico, assim como permitir que a comunidade externa se beneficie com as investigações realizadas. “O ensino, nessa abrangência, indissociado da pesquisa e da extensão, se relacionaria ao ensino na perspectiva da produção do conhecimento” (FERNANDES, 1998, p. 101). Para as demais instituições de ensino: centros universitários, faculdades e institutos superiores ou escolas superiores (conforme classificação do art. 8º do Decreto 2.306/97) é exigida a iniciação científica ou a pesquisa atrelada ao ensino que deve gerar publicações como resultado dos esforços investigativos. Nesses estabelecimentos, as pesquisas são processos, às vezes, sem continuidade por não serem custeadas pelo Estado, o que leva alunos e professores a não se sentirem incentivados para a dedicação a esse tipo de empreitada.

1.3 Perfil ou requisitos para a atuação no ensino superior

O crescente ingresso de alunos em instituições superiores eleva obviamente a demanda por professores. Em decorrência disso, pode-se perceber que um dos motivos que levam um profissional da educação a exercer a função docente relaciona-se como uma situação circunstancial marcada, principalmente, pela oferta feita pelo mercado. Assim, a decisão da escolha de ser professor, ainda que seja consciente, muitas vezes é uma opção de cunho pragmático voltada apenas para a necessidade financeira.

Infelizmente, muitos indivíduos ingressam na carreira docente sem demonstrarem o entusiasmo profissional de quem optou por algo condizente com a sua personalidade.

A preocupação com a qualidade da atividade docente é recente, ainda que a pós-graduação tentasse resolver essa situação, seria preciso que a graduação percebesse o significado da pesquisa como objeto de estudo, ou seja, os professores deveriam fazer uma análise da sua atitude pesquisadora ou da ausência dela. Assim,

[...] superaria a situação até então muito contraditória de ensinar “por boa vontade”, buscando apenas certa consideração pelo título de “professor de universidade”, ou apenas para “complementação salarial”, ou, ainda, apenas para “fazer alguma coisa no tempo que restasse do exercício de outra profissão.” (MASETTO, 1998, p. 18)

Diante desse quadro, o professor deve repensar sua prática enquanto aperfeiçoamento de seu ofício, bem como no tocante à dedicação às atividades de pesquisa e extensão.

Dessa forma, além dos requisitos legais exigidos para o exercício da docência na educação superior citados no tópico acima, é necessário discutir também as qualidades pessoais e as exigências técnicas e pedagógicas que devem ser observadas pelo candidato a professor universitário. Sendo assim, essa discussão será travada a partir da junção de ideias de dois teóricos, já conhecidos neste estudo, que tratam especificamente deste assunto: Gil (2005) e Masetto (1998). Estes autores reconhecem que um professor universitário deve ser qualificado e preparado para situações favoráveis à aprendizagem discente, já que fazem parte de “um lugar marcado pela prática pedagógica intencional, voltada para aprendizagens definidas em seus objetivos educacionais e planejadas para serem conseguidas nas melhores condições possíveis”. (MASETTO, 1998, p. 14)

De acordo com Gil (2005, p. 19), as qualidades pessoais se dividem em:

Físicas e fisiológicas: resistência à fadiga, capacidade funcional do sistema respiratório, clareza vocal, acuidade visual e auditiva;

Psicotemperamentais: estabilidade emocional, versatilidade, iniciativa, autoconfiança, disciplina, paciência, cooperação, estabilidade de ritmo, atenção difusa;

Intelectuais: inteligência verbal e abstrata, memória, observação, raciocínio lógico, imaginação, associação, orientação, coordenação, crítica.

Percebe-se que a função de ser professor é bastante complexa. Essa complexidade evidencia a raridade de encontrar um profissional que apresente todas essas características e mais algumas aqui não mencionadas. Entretanto, vale ressaltar

que se podem encontrar profissionais chamados competentes que apresentam algumas destas características. De fato, os bons professores possuem boa parte delas, mas obviamente, o cotidiano permite deslizes de qualquer profissional que são provenientes da espécie humana.

Para Masetto (1998), as exigências pedagógicas dizem respeito ao preparo do profissional da educação para o exercício de sua função. São estas que determinam diretamente o processo ensino-aprendizagem na relação entre alunos e professores: a competência em uma área específica do conhecimento; o domínio das habilidades pedagógicas e o exercício da dimensão política.

A primeira competência apresentada exige do candidato à docência em nível superior um conhecimento geral de sua área, ou seja, que apresente o “domínio dos conhecimentos básicos. Geralmente, este domínio é adquirido nos cursos de formação (graduação) e com alguns anos de exercício profissional” (MASETTO, 1998, p. 19). Além disso, é necessário que o professor também domine uma área de conhecimento específico. Para isso, é preciso que esteja em constante atividade de pesquisa.

[...] O professor realiza por meio de seus estudos e de suas reflexões críticas sobre temas teóricos ou experiências pessoais, que reorganizam seus conhecimentos, reconstruindo-os, dando-lhes novo significado, produzindo textos e *papers* que possam ser lidos e discutidos por seus alunos e seus pares (MASETTO, 1998, p. 19).

A segunda competência talvez seja a que mais se encontra em defasagem. Com justificativas de que o público em foco são alunos já adultos, os professores, muitas vezes, consideram desnecessárias as habilidades pedagógicas no exercício de sua função, uma vez que afirmam que estes alunos já se encontram dotados de consciência em relação ao processo de aprendizagem.

O professor universitário que tem o domínio das habilidades pedagógicas é o profissional que possui o conhecimento de como ocorre o processo de ensino-aprendizagem especificamente de alunos do ensino superior, e ao reconhecer que o aprender deve ser o foco de sua profissão, visa uma aprendizagem permanente e significativa. Além disso, estabelece uma relação interdisciplinar entre a sua disciplina e as demais que fazem parte do currículo de um determinado curso. Ele reflete sobre a sua atuação perante o desenvolvimento de seus alunos ao buscar uma parceria entre professor-aluno e aluno-aluno nesse processo e, além disso, é o profissional que

acompanha, utiliza e domina a tecnologia apropriada como um recurso ao ensino, à pesquisa, à aprendizagem, tornando esse fenômeno mais eficiente.

Por fim, a última competência considera que o professor é um cidadão, alguém que “faz parte de um povo, de uma nação, que se encontra em um processo histórico e dialético, que participa da construção da vida e da história de seu povo” (MASETTO, 1998, p. 23). Ou seja, é um indivíduo que, ao entrar em sala de aula, não deixa de ser alguém que possui características próprias, que está sujeito a falhas, à mudança de ideias. Por isso, como profissional da docência, é um ser político que se situa nas diferenças buscando a cidadania e o respeito.

Para Gil (2005), o professor universitário, além das qualidades pessoais e pedagógicas, deve possuir algumas habilidades técnicas. Essas habilidades envolvem o conhecimento da estrutura e funcionamento do Ensino Superior, planejamento de ensino, psicologia da aprendizagem, métodos de ensino e técnicas de avaliação. O professor, nesse sentido, precisa saber a evolução histórica, os objetivos, as legislações e as dificuldades da realidade do ensino universitário brasileiro. Igualmente, deve planejar sua ação para que atinja esses objetivos. Mediante leituras e outras formas de estudo disponíveis, necessita ter o conhecimento da Psicologia, de alguns métodos de ensino e técnicas de avaliação como ferramentas da aprendizagem do aluno.

Enfim, as habilidades pessoais, pedagógicas e técnicas permitem ao professor, do nível superior, participar da mudança da realidade da educação brasileira, cabendo a este lutar por uma educação de qualidade, da qual devem fazer parte profissionais competentes e qualificados para a realização de seu ofício. Uma educação que precisa fazer o vínculo entre o ser o fazer, entre o poder e o querer e que preserve os direitos dos indivíduos que dela fazem parte, por uma ética da diferença, da transformação, da participação.

2 A ÉTICA NA DOCÊNCIA

Além dos requisitos legais, técnicos, pedagógicos e pessoais citados e discutidos no tópico anterior, é preciso também assinalar que o professor precisa pautar-se por uma atuação ética. Esta exigência qualifica o seu ofício mediante o exercício de uma profissão que tem pelo outro o compromisso e o respeito, em outras palavras, que está inserida num mundo humano.

A ética encontra-se em todas as nuances da esfera social. Não poderia ser diferente nos espaços educativos. Ela permeia e sustenta, implícita ou explicitamente, a ação docente, buscando dar sentido à prática educativa. O professor é um sujeito moral, dado que está mergulhado em uma coletividade e necessita saber conviver com ela. A moralidade, nesse sentido, é vista sob a perspectiva do cotidiano educacional. Porém não é suficiente que o educador seja moralmente caracterizado, mas que se enquadre em uma postura ética. Assim, cabe aqui questionar sua ação perante um posicionamento ético de pensar e lidar com a educação.

Conforme Andrade (2008), a reflexão sobre o comportamento ético é necessária na medida em que o fazer docente presume educar moralmente, visto que, entre professor e aluno, existe uma convivência permeada por algo sagrado, o conhecimento:

[...] essa profissão exige um refazer constante e diário, exige também a apropriação de suas práticas não apenas como instrumento pedagógico, mas como a elaboração de uma consciência moral do seu papel enquanto profissional da educação que emana de uma concepção moral, conscientemente ou não, ao relacionar-se com o outro, neste caso, o aluno. (ANDRADE, 2008, p. 13)

A docência ligada aos princípios éticos respeita e se dedica, antes de tudo, ao conhecimento do aluno. Isso não quer dizer que tudo o que o aluno sabe esteja condizente com o correto, por outro lado, suas ideias e pensamentos devem ser respeitados e vistos no processo do errar e acertar. Por vezes, os alunos são censurados no processo de aprendizagem, ao buscar um posicionamento mais crítico no caminho da construção do saber. O professor deve ter o bom senso e a percepção de que o conhecimento não pode ser encarado de forma linear, o aluno não é apenas um recipiente acolhedor das ideias difundidas pelo mestre, deve ser também alguém capaz de construir suas próprias opiniões a partir do contato com quem ensina. Nessas condições, “buscar uma ética docente significa uma reflexão sobre a atuação profissional e a qualidade das interações entre professores e alunos” (ANDRADE, 2006, p. 48).

O conhecimento, sobretudo, pode ser analisado sob o prisma da ética. Assim, este não pode ser entendido como objeto de compra e venda, ou seja, o professor não deve simplesmente almejar vender “seu conhecimento”, já que “lutou anos e anos” em busca de um diploma (seja de especialista, mestrado, doutorado, etc.) O docente não deve se portar como o detentor do conhecimento “comprado” a todo custo pelos estudantes.

Ferreira (2006) denomina de “hipocrisia ilustrada” a prática de professores que discursam sobre ética e se posicionam no cotidiano acadêmico como figuras arrogantes que não conseguem dar um passo sequer sem exhibir, a todo o momento, seus títulos e honrarias. Esse conceito desenha o mestre num pedestal longe do alcance dos estudantes que deveriam, em sua mente, no máximo, se contentarem com as migalhas teóricas por ele gentilmente oferecidas.

O docente, de fato, preocupado com uma prática pautada na ética deveria manter a chama do saber sempre acesa para não se deixar deslumbrar pelo conhecimento já conquistado. Na visão de Ferreira:

Para que isso seja possível, o professor deve se mostrar um apaixonado pelo saber e ser capaz de contaminar seus alunos com tal sentimento rompendo, assim, com a velha relação patológica entre a tríade composta pelo docente, seus alunos e o conhecimento (2006, p. 214).

Entretanto, esse resultado só pode ser alcançado mediante mudanças na mentalidade e na atuação docente. Todavia, não se pode aqui deixar de mencionar outros aspectos tangentes ao professor. Partindo do pressuposto da ética profissional, o educador não pode ser o detentor e tampouco o “medidor” do conhecimento. É antes de tudo o mediador e o colaborador deste. Deve ser o objeto do diálogo entre aluno e conhecimento e vice-versa. Assim, o conhecimento precisa ser incessantemente construído e moldado por aquele que o procura. A relação professor/aluno não se caracteriza como mera transmissão de um saber de alguém que tudo sabe para outro que nada sabe. Ambos devem se comprometer a partir da construção de um saber contínuo. Esse processo deve ser permeado pelas incertezas, que mobilizam os sujeitos a buscar respostas e soluções e a elaborar novos questionamentos também, afinal, o saber adquirido na academia deve ser constantemente inspirado pela dúvida e pela criticidade e os docentes não devem encarar isso como uma espécie de ameaça à academia politicamente correta que possui, no máximo, a pretensão de reproduzir nos alunos o pensamento dos autores consagrados. A verdade deve ser dita: no Brasil não se aprende a pensar em âmbito universitário. Daí a ideia da hipocrisia ilustrada: os professores iniciam os cursos afirmando que os alunos precisam ingressar no universo do pensamento crítico e terminam censurando os comportamentos que flertam com ele.

Em Ferreira, é possível encontrar um precioso esclarecimento a respeito:

Eis um dos pontos essenciais da ética docente: permitir ao aluno expor suas ideias em relação ao assunto tratado, mostrando respeito pelo seu

conhecimento prévio e pelas críticas que ele, gradativamente, se habilita a fazer no contato regular com os teóricos – afinal não se busca a Academia pela simples erudição e sim por causa da autonomia de pensamento que se pode alcançar – a fim de se criar um ambiente salutar, para que o discente se conscientize da importância de dar continuidade à construção do seu conhecimento, através da abertura aos conteúdos que o docente pretende lhe apresentar e com ele discutir (2006, p. 208).

As dúvidas lançam o aprendiz à procura de verdades. Verdades estas que devem ser constantemente ressignificadas, reconstruídas, reinterpretadas e revistas. Logo, o professor não é o dono da verdade. Ora, se o docente não é o proprietário do conhecimento, é válido também dizer que os conteúdos ministrados e abordados em sala de aula não são de sua posse. Desse modo, a pesquisa deve ser o caminho trilhado por professores e alunos como um procedimento que permita a construção contínua do conhecimento que jamais deve ser encarado como uma propriedade ou algo pronto e encerrado.

A pesquisa é fundamental para a academia exatamente porque permite entender o conhecimento como processo e não como depósito, já que:

A academia sem a pesquisa não passa de um banco de dados. É através do fomento à formação do espírito investigativo que o docente revela ao aluno o verdadeiro caráter do conhecimento: a busca constante pelo refinamento das capacidades reflexiva e crítica. Sem essa busca, o saber se reduz ao simples *status* de registro de informações não refletidas, uma massa de dados sem valor, que despreza a importância da linguagem, leitura e pensamento científicos (FERREIRA, 2006, p. 216).

Por meio da pesquisa, alunos e professores tornam-se sujeitos capazes de refletir sobre a realidade, bem como transformá-la. O professor, nessa perspectiva, precisa manter uma constante reflexão acerca de sua ação, ao buscar a promoção de uma sociedade justa que conduza as pessoas a serem mais críticas e tolerantes às diferenças.

O princípio da didática também constitui o plano ético docente. Isso significa que é necessário que o mestre reflita constantemente sobre os conteúdos, objetivos, e modos de avaliar os estudantes, dado que se o saber deve ser encarado como uma construção infundável, então não faz sentido tratar uma disciplina como algo imutável sempre abordada da mesma forma a cada semestre. Uma vez mencionada a avaliação como um dos passos mais importantes do exercício da metodologia discente, é necessário tratar dela como um dos pontos mais delicados da relação entre professores e estudantes e também como um aspecto crucial da discussão sobre ética no âmbito acadêmico, uma vez que muitos dos conflitos vivenciados nas instituições de ensino

superior se dão no nível de como os alunos são avaliados e das consequências geradas por esse processo.

3 AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: fenômeno ético, político e social

Cada instituição de ensino superior carrega em seu bojo uma concepção de educação superior e evidencia a compreensão das funções da avaliação. Assim, se a educação universitária compreender um processo que tem por finalidade construir conhecimentos além de formar cidadãos críticos e autônomos nas práticas de vida social, política, econômica e cultural, os moldes avaliativos terão a formação humana como sua essência, mas se tal modelo educacional superior consistir em servir apenas à economia e aos interesses particulares, em outras palavras, se atuar como uma verdadeira empresa, a avaliação terá como fim selecionar e classificar indivíduos conforme resultados obtidos.

Por isso, há que se perceber, inicialmente, que falar de avaliação do ensino superior denota complexidade, tanto para quem se dedica à compreensão desse assunto como para aqueles que estão engajados em sua prática. A complexidade do tema revela a ausência de consenso entre os docentes nas instituições quanto à avaliação do processo de aprendizagem dos seus alunos. Avaliar não parte de um posicionamento neutro do professor diante do que é por ele ensinado. Os conteúdos adotados em sala de aula revelam a visão de mundo do professor e o modo como ele deseja que isso seja vislumbrado pelo estudante. O discurso docente é sempre a difusão dos ideais políticos e sociais defendidos por quem o adota. Tal discurso está presente a todo o momento, tanto no cotidiano acadêmico quanto nos momentos avaliativos.

Na visão de Dias Sobrinho:

Questões epistemológicas, éticas, ideológicas, políticas, culturais, técnicas e de outras naturezas imprimem complexidade a esse fenômeno. Dissenso e contradições são inerentes aos fenômenos sociais, e não seria diferente na educação. [...] Nenhuma avaliação é neutra, tampouco nenhuma concepção de educação superior se isenta de visões de mundo e ideias de sociedade ideal. (2004, p. 705)

Conforme o autor (2004), além da presença dos ideais defendidos pelos docentes presentes no momento do ensino e da avaliação, é preciso considerar também os fenômenos históricos e políticos de uma dada sociedade, da qual a educação (o professor e o aluno) faz parte. É necessário significar o processo de construção e

reconstrução do conhecimento, como forma de dar sentido à dinâmica das transformações e respostas às demandas das diversas circunstâncias históricas.

No seu conceito geral e abrangente, toda avaliação insinua um fenômeno político, uma vez que mobiliza organizações, reformas, mudanças, constatações, seleções e transformações. Ela está intimamente ligada à organização, seja de uma escola, de uma universidade, de um estabelecimento comercial, de uma campanha política, de uma igreja, até mesmo de uma reforma educacional, o que permite mobilizar e modelar sistemas como forma de garantir ou transformar práticas. Dessa forma, falar de avaliação implica organização. Dias Sobrinho exemplifica:

A avaliação instrumentaliza as reformas educacionais, produzindo mudanças nos currículos, na gestão, nas estruturas de poder, nas configurações gerais do sistema educativo, nas concepções e prioridades da pesquisa, nas noções de responsabilidade social, enfim, tem a ver com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade que se quer consolidar ou construir (2004, p. 706).

Por isso, essa avaliação deve se pautar numa atuação ética, na qual avaliadores e avaliados se insiram em um justo estado da realidade que permita democratizar o acesso de todos à construção do conhecimento, ao considerar o manejo da história de cada indivíduo no processo de emancipação social.

4 AULA REPRODUTIVA = AVALIAÇÃO REPRODUTIVA

As atuais instituições de ensino superior ainda insistem na necessidade incessante de oferecer aos discentes aulas e mais aulas. Como se a função do professor universitário se reduzisse a isso. Estes estabelecimentos objetivam, desse modo, a “vender” o conhecimento, tratando-o substancialmente como mercadoria comprável. O resultado disso pode ser conferido nas próprias avaliações: o aluno é um mero reproduzidor de idéias.

Por sinal, o ensino superior tende a ser, cada vez mais, capitalista, dado que não intensifica seus investimentos para além do “cuspe e giz”, especialmente no que toca os cursos de licenciatura, cujas rotinas geralmente se reduzem ao “aulismo” cotidiano, totalmente esvaziado do engajamento em reflexão e pesquisa. Tal postura implica na reprodução fútil pautada em argumentos de autoridade. A bandeira do ensino superior, como se percebe, deveria se pautar na pesquisa e na extensão e não apenas na mera reprodução da erudição docente. Aqui não se defende extinguir as aulas das instituições

educativas do nível superior, mas considerá-las como uma, entre outras, possibilidades de construção da aprendizagem.

Para Demo (2008), se o docente em sua atividade (mesmo sendo uma aula) privilegiasse a aprendizagem que acontece “de dentro para fora”, ao buscar o acesso ao conhecimento como um bem comum - de e para todos - tal atividade implicaria um movimento dinâmico, não linear, um caminho para a libertação individual do estudante que poderia, de uma vez por todas, exercitar a autonomia intelectual que o permitiria construir sua visão própria da realidade. Nesse contexto, Demo faz uma consideração relevante acerca do docente:

O professor, obviamente, age de fora, porque é fator externo, mas o processo educativo se instala de dentro, quando os dois lados se comportam como sujeitos envolvidos em dinâmicas recíprocas, nas quais a influência precisa tornar-se libertadora, não cerceadora (2008, p. 64).

A aula reprodutiva justifica-se na autoridade do professor que é uma figura que apenas transmite informações, e, ao mesmo tempo, concebe o aluno como um objeto de manipulação, um mero depositário e reproduzidor daquilo que lhe foi legado, por essa razão impera “o não saber pensar”. O professor reproduzidor é aquele que considera que todos os seus alunos aprendem apenas ao escutá-lo e por isso acaba por abarrotá-los de conteúdos imbecilizantes que serão regurgitados literalmente nas provas. Este profissional, de modo claro, confunde informação com conhecimento. A informação pode ser repassada, o conhecimento só pode ser construído, por meio da pesquisa, da elaboração autêntica, e tal processo é permeado pela autonomia de ambos os sujeitos. Sobre esse aspecto da discussão Demo polemiza:

[...] o que define o professor não é a aula, mas a habilidade de aprender a aprender em seu campo profissional, seguida da habilidade de fazer o aluno aprender. [...] A rigor, quem não estuda, não tem aula para dar. Mais: quem não reconstrói o conhecimento, não pode fazer o aluno reconstruir conhecimento. Para que o aluno pesquise e elabore, supõe-se o professor que pesquise e elabore (2008, p. 73).

Como se percebe, o trabalho pedagógico precisa ser amparado pela ética docente, o que permite ao professor uma constante investigação de sua ação e a verificação de seus propósitos ao buscar o desafio de educar seus discentes, como passo primordial para promover o saber pensar através da pesquisa, da investigação própria, que possibilita a compreensão e a intervenção no real. O professor deve possibilitar aos estudantes a compreensão de que argumentar pressupõe questionar, duvidar de si e dos

outros, problematizar o seu próprio saber, debater idéias, a fim de possibilitar mudança de perspectivas, no confronto com seu próprio eu, ao abrir espaço para os novos horizontes, por meio do diálogo crítico e comunicativo com outros argumentos.

Ao questionar as finalidades das práticas avaliativas, professores universitários as utilizam, muitas vezes, por meras exigências do sistema escolar. Esse sistema, por sua vez, tende a simplificar a aprendizagem do aluno por meio da quantificação numérica dos resultados obtidos em sala de aula. Nesse sentido, é válido destacar que a avaliação está longe dos quesitos democráticos, o que acarreta uma ruptura entre o conhecimento que o educando apreende durante o processo de ensino-aprendizagem e sua nota no final de cada ano (bimestre ou semestre, conforme cada instituição). Cabe à avaliação, portanto, ser objeto de discussão na formação contínua do docente, pois é necessário que prevaleça o diálogo entre professor e aluno, entre os próprios alunos e entre a instituição escolar e as demais instâncias da sociedade. Esse relacionamento insinua a necessidade de delinear os princípios norteadores das práticas avaliativas perante avaliados e avaliadores para, posteriormente, alterá-las conforme a necessidade do grupo escolar.

Os instrumentos avaliativos, diariamente utilizados pelo professor universitário, sejam eles provas, exames, testes, exercícios orais ou escritos, carregam em si sérias acusações tanto por parte do aluno quanto pelo mediador da aprendizagem, o que, segundo Gil, acaba por:

[...] provocar situações de ansiedade e de *stress*; conduzirem a injustiças, em virtude da liberdade concedida aos professores; reduzirem-se geralmente ao controle da retenção de conhecimentos, deixando de lado aspectos importantes da inteligência e da personalidade; apresentarem-se, com frequência, desvinculados dos objetivos do curso; serem realizados com alto grau de subjetividade; serem muito influenciados pelos estereótipos e pelo efeito de halo; consumirem demasiado tempo e energia dos professores e dos alunos; enfatizarem mais a forma do que o conteúdo; desestimularem a expressão dos juízos pessoais do aluno; incentivarem a fraude; favorecerem a especulação com a sorte; exaltarem o desempenho individual em detrimento do trabalho do grupo; valorizarem demasiadamente o espírito de competição; fazerem com que o professor ensine com função das provas; dificultarem aos alunos avançar segundo o seu próprio ritmo; e não respeitarem o saber elaborado pelos alunos (2005, p. 105).

Sem dúvida, essas e muitas outras queixas evidenciam uma avaliação classificatória, excludente e silenciadora de conflitos, na medida em que permite servir de instrumento à cultura dominante, ao invés de ser suporte à redução das desigualdades e práticas inclusivas. De um modo geral, o grupo opressor exige e necessita da

comprovação dos resultados, para que, assim, possa justificar as mazelas sociais, a pobreza e o descaso da população para com a educação, isso torna o aluno sujeito do seu próprio fracasso, da sua condição e imobilidade social.

Ainda de acordo com Gil (2005, p. 106), “Essa concepção de avaliação, bem como a própria ideia de utilização da escola para fins de seleção, está completamente ultrapassada”. Desse modo, a avaliação deve ser vista como um dos métodos pedagógicos que favorecem uma aprendizagem significativa dos alunos, como parte integrada e essencial desse processo.

Muito se questiona sobre o caráter subjetivo que a avaliação enfrenta. É necessário que o professor conheça o seu aluno como um ser humano que erra, que tenta, sofre limitações e que está em constante desenvolvimento, em construção. Cabe indagar se os atuais docentes estão preparados para avaliar esse ser em construção, mesmo sabendo que também fazem parte desse grupo “em desenvolvimento”? Por isso, ao avaliar, o professor deve estar ciente de alguns questionamentos que poderão ajudá-lo rumo à construção de uma sociedade democrática: Qual a finalidade de avaliar? Avaliar para quê? Avaliar como? Essas questões evidenciam a complexidade desse fenômeno. Há, no entanto, que buscar uma nova ética no tocante ao ato de avaliar a aprendizagem escolar, interrogando-a constantemente a respeito de seus resultados, para tanto é necessário questionar as normas preestabelecidas e superar o autoritarismo, muitas vezes, presente nessa prática. É necessário, de uma vez por todas, conferir um novo significado à avaliação.

Uma avaliação, ligada aos interesses do saber pensar, favorece a reflexão sobre a realidade, permite a adoção de novas alternativas para a promoção de mudanças de atitudes, de comportamentos e de metodologias que favoreçam a aprendizagem.

5 TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO: qual é a sua verdadeira função como instrumento avaliativo?

À medida que um estudante do ensino superior se aproxima do fim do curso, sabe que algo bastante temível está por vir: o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesse momento, o aluno fica entre o querer ou não concluir o curso, pois sabe que neste momento não poderá escapar da leitura e escrita rigorosas. A elaboração desses trabalhos é obrigatória nas instituições de nível superior e muitos são os que não sabem lidar adequadamente com a situação.

Interessa saber, nesse sentido, se a instituição, ao longo de toda a formação discente, contribuiu ou favoreceu o incentivo a essas expectativas. Será que ao longo da jornada acadêmica o professor estimulou o hábito da pesquisa? Ou o estudante encara o TCC apenas como um momento isolado, totalmente apartado das outras atividades avaliativas propostas?

O TCC é uma produção escrita em forma de monografias, artigos, ensaios, entre outros; é um trabalho rigoroso e detalhado que propõe ao estudante construir ideias sobre um determinado tema ou assunto de sua preferência. É uma oportunidade para que ele mostre o que aprendeu no decorrer do curso. A conclusão do trabalho exige que, posteriormente, ele seja apresentado à banca examinadora e ao público para que possa ocorrer a socialização dos saberes abordados.

Importa saber se o corpo docente proporciona a construção desses trabalhos, de forma adequada, já que são feitos no fim do curso e, na maioria das vezes, no último semestre deste. Esses trabalhos são orientados com qualidade? O que se tem visto, até então, são apenas habilidades expositivas do docente e este, por sua vez, aposta, como proposta de avaliação, em muitos seminários. A produção escrita acaba sendo posta de lado e, muitas vezes, as normas técnicas exigidas pela ABNT não são cumpridas com rigor. Além disso, muitos são os docentes que não mostram dominar a maioria das modalidades de trabalhos acadêmicos, que poderiam adotar com seus alunos, e a prática da argumentação é confundida com meros resumos destituídos de qualquer tipo de coerência.

A leitura e a escrita, de cunho científico, devem ser abordadas desde o primeiro período dos cursos. É necessário que os professores não mais subestimem a inteligência de seus alunos ao adotar textos voltados para o ensino médio (e até para a autoajuda) em plena universidade/faculdade. Material de qualidade, de nível verdadeiramente superior, é o mínimo que se deve exigir de alguém que se preparou para atuar como professor universitário.

Com isto pode-se supor que o aluno desconstrói e reconstrói conhecimento, trata analítica e interpretativamente de dados e fatos, desfaz e refaz teorias e polêmicas, exercita a habilidade de argumentar, fundamentar, preferindo sempre a autoridade do argumento (DEMO, 2008, p. 130).

Portanto, o incentivo à elaboração própria seria a grande propulsora da autonomia do aluno. Por meio dela o estudante consegue se inserir no processo dialético da reconstrução da aprendizagem, pelo viés da construção dinâmica e própria de sua

realidade. Logo, essas atividades devem ser contínuas e, ao mesmo tempo, sem a pretensão finalizadora de um processo educacional.

Trabalhos de Conclusão de Curso retratam a investigação discente e, no mesmo caminho, o resultado do trabalho docente. São nessas etapas de produção que o ensino superior deve se engajar, como ponto de partida para a promoção de uma avaliação mediada pelo cuidado docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho não pretendeu dar respostas definitivas ao deficiente sistema educacional universitário brasileiro, pelo contrário, procurou-se evidenciar a importância do levantamento de questões imanentes ao seu processo. Estes questionamentos precisam ser abraçados pelos docentes, a fim de possibilitar reflexões que apontem caminhos que permitam repensar as práticas avaliativas no ensino superior.

O grande objetivo da pesquisa, em pauta, era exatamente polemizar sobre uma realidade na qual estão cotidianamente mergulhados professores e alunos de faculdades e universidades brasileiras que possuem, em muitos casos, consciência de que seu sistema avaliativo precisa ser aprimorado, mas na prática pouco ou nada tem sido feito.

A partir de leituras de teóricos que discutem o assunto com profundidade e credibilidade constatou-se que falar da avaliação no ensino superior ainda é um assunto delicado por representar o estabelecimento de críticas às práticas de muitos professores que consideram seus instrumentos avaliativos simplesmente inquestionáveis, mas esta luta precisa ser travada, porque sinaliza a preocupação com a qualidade do ensino universitário oferecido no Brasil. Os docentes necessitam problematizar sobre suas metodologias de ensino e instrumentos avaliativos, é necessário manter acesa a chama da inquietação, por meio da qual é possível crescer cada vez mais como professor e como pesquisador (intelectual).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Jaqueline Alencar. **Ética docente**: estudo sobre o juízo moral do professor. 194 f. Tese (Doutorado em Educação)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/15336/000671415.pdf?sequence=1>> Acesso: 15 set. 2011.

BRASIL. Decreto nº 2.306, de 19 de agosto de 1997. Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 ago, 1997. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/d2306_97.htm>. Acesso em: 01 set. 2011.

_____. Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 28 nov, 1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 01 set. 2011.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez, 1996. Site: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 01 set 2011.

DEMO, Pedro. **Universidade, aprendizagem e avaliação**: Horizontes reconstrutivos. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Formação do professor universitário**: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 95-111.

FERREIRA, Bruna Milene. Ofício do professor universitário: o *ethos* do mestre. **Revista Acadêmica UNIFAN**, Aparecida de Goiânia, ano 3, n. 4, p. 203-217, jan./ jun. 2006.

GIL, Antonio Carlos. **Metodologia do Ensino Superior**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MASETTO, Marcos Tarciso. (Org.). **Docência na Universidade**. 9. ed. Campinas, SP: Papirus, 1998.

SOBRINHO, José Dias. Avaliação ética e política em função da educação como direito público ou como mercadoria? **Revista Educação e Sociedade**, CEDES / UNICAMP, Campinas, São Paulo, vol. 25, n. 88. p. 703-725, Especial – outubro / 2004. Disponível em: <[http://www.scielo.br/pdf/%0D/es/v25n88/a04v2588.pdf](http://www.scielo.br/pdf/es/v25n88/a04v2588.pdf)> Acesso: 29 set. 2011.