

IDEAL X REAL NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA E O PAPEL DA AVALIAÇÃO

IDEAL X REAL IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHER EDUCATION AND THE ROLE OF EVALUATION

Daniella Corcioli Azevedo Rocha¹
 Mestre em Letras e Linguística
 Fundação Universidade Federal do Tocantins
danicorcioli@yahoo.com.br

RESUMO: Este artigo descreve os resultados de uma pesquisa documental que teve como objetivo discutir os alcances da avaliação em um curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa. A discussão prioriza a análise de documentos oficiais da instituição pesquisada e foi motivada devido à difícil condição em relação às capacidades discursiva e argumentativa, constatadas em alunos formandos do referido curso. Os resultados nos permitem afirmar que as práticas avaliativas, empregadas no contexto pesquisado, têm se mostrado ineficientes tanto no objetivo de auxiliar o professor formador a pensar, repensar e redirecionar suas práticas, quanto no objetivo de funcionar como um mecanismo de barragem de graduandos não aptos a seguirem em frente em sua jornada universitária.

Palavras-chave: Avaliação. Formação Docente. Responsabilidade.

ABSTRACT: This paper describes the results of a documentary research that aimed to discuss the scope of the evaluation in a course of Letters and Arts of Portuguese Language. The discussion prioritizes the analysis of official documents of the researched institution. It was motivated by the unfortunate condition regarding the discursive and argumentative abilities of students from that course. The results allow us to affirm that the evaluative practices employed in the researched context have been inefficient in the aim of assisting the teacher trainer to think, rethink and redirect their practices. They have been inefficient also in the objective of functioning as a dam mechanism for unfit undergraduates to move forward on their university journey.

Keywords: Evaluation. Teacher Education. Responsibility.

Introdução

“Um homem paralisado não pode por a funcionar os comandos de um avião ou de um navio; uma alma adormecida, um coração imóvel e seco também não pode despertar os povos nem conduzi-los até seus altos destinos”.

Jorge Angel Livraga

Apesar da emergência de diversificadas áreas de estudo que investigam assuntos relacionados ao ensino e à aprendizagem, a avaliação ainda é uma área de pesquisa com enorme demanda de assuntos à espera de discussão. Conforme Felice

¹ Doutoranda em Estudos em Linguística e Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Uberlândia.

(2011), a avaliação ainda é um assunto que encontra resistência e é motivo de desconforto entre muitos docentes, que preferem evitar o tema se negando, inclusive, a permitir a coleta de dados em suas salas de aulas por receio de estarem sendo espionados. Outro motivo cogitado por Felice (2011) é a “representação de que a avaliação é um tema a ser discutido pela Pedagogia” (FELICE, 2011, p. 8). Para a autora (2011, p. 01)

[d]ocentes de todos os níveis da educação sentem-se incomodados quando se discute a avaliação. É comum, nas discussões de uma disciplina ministrada na pós-graduação, ouvirmos professores com vários anos de experiência em sala de aula dizer que não aprenderam a avaliar em seus cursos de licenciatura. Essa talvez seja a principal causa desse desconforto para discutir a avaliação.

Concordando com a autora quanto à falta de espaço destinado a discussões afeitas à avaliação, acrescenta-se que, quando muito, o assunto é tangencialmente abordado em uma ou outra disciplina da área de pedagogia, sendo que, entre as disciplinas da área de Linguística Aplicada (doravante LA), o assunto jamais é discutido tendo como aporte algum embasamento teórico específico. Esse, talvez, seja um dos motivos que contribuam para que o assunto seja considerado como tabu nos meios acadêmicos já que, sem o aval de teóricos, os docentes e os discentes podem não se sentir seguros para discutir a complexidade dos atos avaliativos e, mais ainda, para defenderem seus pontos de vista abertamente acerca do assunto. E, na falta dos teóricos, conforme afirma Felice (2001), os discentes

vão se espelhar em seus professores, ao longo dos anos de aprendizagem. Por isso, repetem práticas tradicionais, que foram sendo repassadas de geração em geração, feitas meio intuitivamente, sem estabelecimento de critérios (FELICE, 2011, p. 2).

Segundo a autora, urge que este seja um assunto corriqueiramente discutido nos espaços acadêmicos e, da mesma forma, urge que façamos com que este tema seja mais privilegiado em congressos e eventos da LA. Essa é uma das maneiras de se fomentar práticas avaliativas mais condizentes com a realidade de nossa sociedade contemporânea e mais benéficas ao aprendizado de nossos alunos, futuros professores. Discussões abertas e embasadas a respeito do tema avaliação são especialmente bemvindas quando nos dispomos a enfrentar assuntos referentes à qualidade da formação para a docência e o papel exercido pelas diversas formas de

avaliação e seus objetivos, conforme foi o objetivo desse estudo. Nesse sentido, acredito que discutir o papel desempenhado (ou não) pela avaliação possa nos levar a entender os eventos que contribuíram para que muitos alunos de um curso de Licenciatura em Letras com habilitação em língua portuguesa se formassem sem o mínimo de conhecimento necessário da língua que, depois de formados, estariam aptos a ensinar. Antes de adentrar as teorias referentes à avaliação, trago um breve histórico das motivações para a discussão aqui empreendida.

Ao longo dos anos dedicados à docência em um curso de Licenciatura em Letras tenho me deparado com vários textos de alunos da habilitação em língua portuguesa, prestes a se formarem, que apresentam muitos problemas estruturais e argumentativos. Muitos dos textos encontrados apresentam problemas severos, inclusive na construção de frases simples, o que evidencia o flagrante despreparo desses alunos em relação ao uso da língua portuguesa e, principalmente, em relação à capacidade de ensinar tal idioma a outrem.

As minhas percepções acerca do despreparo de alunos formandos para o uso e o ensino da língua portuguesa se tornaram mais nítidas quando eu assumi, há algum tempo atrás, uma disciplina² que é ofertada no último semestre do curso pesquisado. Em tal disciplina, foi solicitado aos graduandos a escrita de uma redação que tinha como objetivo uma averiguação inicial dessa habilidade nesses graduandos que, àquela época, iniciariam a redação dos seus trabalhos de conclusão de curso. A seguir apresento alguns exemplos de escritos coletados a partir das redações³ dos alunos matriculados nessa disciplina:

1	A partir do universo da leitura o ser leito tem varia, porta por onde vai mergulhar. Os livros e uma delas onde ao entra deparara com um mundo maravilhoso cheio de novidades, e ao adiquiri novos conhecimento neste mundo dos livros que nos rodeia é esta bem perto de nós.
2	Isso faz descoberta de surpresa da imaginação que esta dentro de cada linha, esse leito consegui fazer daquele universo, inúmeras viagem por todo o mundo que se tem vida humana. O mundo da leitura e uma das facinante viagem de conhecimento que o cara leitor descobri.
3	Saibamos que a leitura é um instrumento indispensável através dela viajamos para outros lugares sem sair de casa, adquiremos conhecimentos, refletimos com pensamento críticos em relação a nossa sociedade, mas em nosso pais a maioria das pessoas ainda leem muito pouco começando da família que não incentivam seus filhos a gosta de ler desde a infância, em vez de compra

² O nome da disciplina permanecerá ocultado para que se garanta a preservação das identidades de todos os envolvidos no processo.

³ Os recortes das redações utilizadas fazem parte de um conglomerado de documentos formalmente entregues à, então, coordenadora do curso, que assinou o seu recebimento. Eles foram objetos de discussões e deliberações, deveras infrutíferas, durante algumas reuniões abertas e públicas do colegiado em questão, fazendo parte, portanto, do rol de documentos públicos aptos a serem discutidos e analisados por ocasião deste estudo ou de qualquer outro.

	brinquedos, por que não um livro? Muito pais tem esta cultura de presentiar seus filhos com livros. A nossa cultura nunca valorizou a leitura, ler é vergulhoso é sinônimo de gente que não tem o que fazer.
4	A leitura é um âmbito que está presente em nossa vida desde que começamos á vida escolar.

Quadro 1: Exemplos de escrita dos graduandos

Conforme podemos observar, apesar de não ser objetivo nesse estudo discutir questões relacionadas à adequação da norma culta da língua portuguesa, esses excertos apresentam, dentre outras coisas, erros básicos na ortografia de palavras simples, marcas de oralidade que comprometem severamente o entendimento das frases; ausência de concordância verbal e nominal; supressão não permitida de verbos e sujeitos nas frases; frases ininteligíveis; confusão entre os usos de “e” (conjunção aditiva) e “é” (verbo); mau uso da pontuação (vírgulas, pontos e pontos e vírgulas); falta de marcação do verbo no infinitivo (uso do “r” ao final do verbo); confusão na marcação do tempo e conjugações verbais; falta de acentuação nas palavras e troca de crase pelo acento agudo.

Devido a essa constatação do despreparo de alunos que estão se formando para o ensino de língua portuguesa me propus a olhar mais detidamente para os aspectos relacionados à avaliação de alunos do curso de Letras, habilitação em Língua Portuguesa, da instituição pesquisada. Para a discussão da questão atinente à avaliação dos graduandos da universidade pesquisada foram utilizados os regimentos e marcos regulatórios dessa instituição⁴. As análises desses documentos foram realizadas à luz de teorias relacionadas à formação de professores e, mais especificamente, relacionadas à avaliação e o seu papel formativo. Optei por não incluir no rol de documentos institucionais analisados as ementas das disciplinas presentes no PPC (Projeto Pedagógico do Curso) do curso que é objeto de análise neste estudo. Essa opção se deve ao fato de que ele encontra-se em fase de reformulação a fim de que se adeque às necessidades e especificidades próprias do público alvo onde o curso é oferecido e, também, devido à falta de espaço para discussões mais consistentes relacionadas ao papel e objetivo de cada uma das disciplinas ministradas. Sendo assim, no corpo do presente estudo serão analisadas as partes do PPC que fazem referência à avaliação e seus objetivos. Assumo, desde

⁴ Fui levada a optar pela pesquisa documental devido ao fato de que as exigências de registro, exame e aprovação pelo Conselho de Ética em Pesquisa (CEP), em casos envolvendo coleta de depoimentos e participação de informantes, demandam um espaço de tempo do qual não pude contar à época de desenvolvimento deste estudo.

já, o compromisso de, posteriormente, trabalhar em prol da continuidade desse estudo analisando o novo PPC, previsto para ser implementado no ano de 2019, com o intuito de discutir as mudanças realizadas e se ele foi desenvolvido de forma a contemplar as reais necessidades dos alunos de Letras do curso objeto de análise neste estudo.

No intuito de abarcar os objetivos propostos o presente estudo contou com o embasamento teórico de autores como Prabhu (1990), Hadji (2001), Kumaravadivelu (2001), Álvarez Méndez (2002) e Felice (2011), dentre outros, conforme pode ser conferido a seguir.

Avaliação: o Calcanhar de Aquiles da educação

“A educação é o ponto em que se decide se se ama suficientemente o mundo para assumir responsabilidade por ele e, mais ainda, para o salvar da ruína que seria inevitável sem a renovação, sem a chegada dos novos e dos jovens”.

Hannah Arendt

Entendendo ser os diversos tipos e propósitos da avaliação um assunto que traz à tona muita desinformação, início essa parte relativa às teorias que embasam esse estudo abordando brevemente três formas de avaliação, bastante relevantes a este estudo.

Um dos sentidos ou tipos de avaliação examinados, talvez o mais praticado desde há muito tempo, diz respeito à avaliação cumulativa. Esse tipo está mais diretamente ligado aos conceitos de exame, verificação e classificação. Segundo Hadji (2001, p.19), a avaliação cumulativa “tem a função de verificar se as aquisições visadas pela formação foram feitas. Faz-se um balanço das aquisições no final da formação, com vistas a expedir, ou não, o “certificado” de formação” (grifo no original). Ou seja, ela tem, declaradamente, a função certificativa a partir do exame das aquisições realizadas pelo aprendiz.

Outro tipo de avaliação conceituada pelo autor é a avaliação prognóstica ou diagnóstica, que tem a função de permitir “um ajuste recíproco aprendiz/programa de estudos (seja pela modificação do programa, que será adaptado aos aprendizes, seja pela orientação dos aprendizes para subsistemas de formação mais adaptados a seus conhecimentos e competências atuais)” (HADJI, 2001, p. 19).

O terceiro e último tipo descrito pelo autor diz respeito à avaliação formativa, que tem, ou deveria ter, como função principal “contribuir para uma boa regulação da

atividade de ensino (ou de formação, no sentido amplo). Trata-se de levantar informações úteis à regulação do processo ensino/aprendizagem” (HADJI, 2001, p. 19). Segundo o autor, esse tipo de avaliação

informa os dois principais atores do processo. O professor, que será informado dos efeitos reais de seu trabalho pedagógico, poderá regular sua ação a partir disso. O aluno, que não somente saberá onde anda, mas poderá tomar consciência das dificuldades que encontra e tornar-se-á capaz, na melhor das hipóteses, de reconhecer e corrigir ele próprio seus erros (HADJI, 2001, p. 20).

Para Perrenoud (1991, p. 50) a avaliação formativa é toda forma de avaliação “que auxilia o aluno a aprender e a se desenvolver, ou seja, que colabora para a regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo”. Álvarez Méndez (2002, p. 14) faz coro a esses autores ao afirmar que a avaliação formativa envolve processos em que o professor

aprende para conhecer e para melhorar a prática docente em sua complexidade, bem como para colaborar na aprendizagem do aluno, conhecendo as dificuldades que deve superar, o modo de resolvê-las e as estratégias que coloca em funcionamento. O aluno aprende sobre e a partir da própria avaliação e da correção, da informação contrastada que o professor oferece-lhe, que será sempre crítica e argumentada, mas nunca desqualificadora, nem punitiva.

O autor segue pontuando que a avaliação é uma excelente oportunidade para que quem aprende ponha em prática seus conhecimentos e sinta a necessidade de defender suas ideias, suas razões, seus saberes (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 15).

Mais que isso, em se tratando de contextos de formação de professores, a utilização da avaliação formativa tem ainda o objetivo de proporcionar ao futuro docente oportunidades para que ele repense suas práticas estudantis e regule suas atividades orientando-as conscientemente a favor do desenvolvimento de sua autonomia em relação ao seu aprendizado. Poderá ainda servir para que, aproveitando suas experiências enquanto discente, o futuro professor oriente suas práticas profissionais de forma a privilegiar o real aprendizado e, assim, abandonar de vez a ideia de avaliação enquanto instrumento de controle, subjugação e ameaça aos seus alunos.

Embora Hadji (2001), fazendo coro a muitos outros teóricos, seja um grande defensor de práticas formativas durante todos os processos de avaliação, o autor reconhece que ela é muito pouco utilizada e que sua implementação depende da

superação de muitos obstáculos ainda presentes nos contextos escolares. Segundo o autor (2001, p. 131 e 132), certamente

será preciso superar obstáculos “objetivos”, tais como a existência de representações inibidoras, a relativa pobreza dos saberes disponíveis sobre os objetos de aprendizagem/avaliação, ou a inércia dos atores que, por preguiça ou por medo, não ousam assumir o risco de experimentar, mudar, inventar (grifo no original).

O autor segue pontuando que para que a “avaliação se torne formativa, será necessário que os professores deem provas, antes de tudo, de coragem. A coragem necessária para ousar falar, e “julgar”” (HADJI, 2001, p. 132, grifos no original). Hadji cita Alain (em PASCAL, 1970, p. 124) para tocar na questão da soberania do ser humano: segundo Alain, “julgar, e não submeter, é o movimento do soberano”. Em seguida Hadji desenvolve o assunto, segundo suas próprias palavras, ao asseverar que colocar “o julgamento de avaliação, que o aluno começa por sofrer, a serviço de uma dinâmica que lhe permitirá tornar-se ele próprio soberano, e não mais submeter, este é o desafio àqueles que desejam tornar a avaliação formativa” (HADJI, 2001, p. 132). Concordo integralmente com as palavras de Hadji (2001) e acrescento que a prática da avaliação formativa, mais que favorecer o maior desenvolvimento global do aprendiz, coaduna com os objetivos propostos nas visões mais reflexivas e críticas da formação de professores que, por sua vez, têm como objetivos contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e que propicie condições para a emancipação de seus cidadãos.

Em se tratando de autores que versam sobre a formação de professores, encontramos em Prabhu (1990) e em Kumaravadivelu (2001) embasamentos sobremaneira importantes a este estudo. No artigo intitulado ‘*There is no Best method – Why?*’, Prabhu (1990) defende um modelo de formação de professores que tem suas bases e fundamentos tecidos a partir da consideração da realidade e das necessidades dos alunos. Para o autor é fundamental o desenvolvimento de profissionais que tragam consigo um acurado senso de plausibilidade em relação ao que é necessário e possível de ser desenvolvido no seu contexto de trabalho. Segundo ele,

quando o senso de plausibilidade está operando no processo de ensino e aprendizagem o professor pode ser considerado como envolvido e o ensino não é mecânico. E mais, quando o senso de

plausibilidade está engajado, a atividade de ensinar é produtiva: temos aqui a base para o professor ficar satisfeito ou insatisfeito acerca da atividade e cada instância de sua satisfação ou insatisfação é, por ela mesma, uma nova influência no seu senso de plausibilidade, confirmando, desconfirmado ou revisando sua prática em alguma pequena medida e, geralmente, contribuindo com seu crescimento ou mudança (PRABHU, 1990, p. 172).⁵

Nesse sentido, segundo Prabhu (1990), precisamos investir na formação de profissionais autônomos, com senso de envolvimento e com responsabilidades suficientes para decidir acerca do que é aplicável e necessário, ou não, em cada contexto e acerca das melhores formas de fazer com que o aprendizado seja alcançado por seus alunos, da forma mais eficiente possível.

Kumaravadivelu (2001) discute algo muito parecido ao defender uma pedagogia baseada em três principais aspectos. São eles: particularidade, aplicação prática e possibilidade. Para o autor a pedagogia que leve em conta esses três aspectos é uma alternativa ao nosso modelo deficiente de formação de professores em que os profissionais não conseguem adquirir capacidades de agir autonomamente e se reconhecerem como responsáveis e capazes de interferir ativamente nos contextos em que trabalham. O modelo praticado hoje em dia nas universidades tem, inclusive, a nosso ver, impedido os próprios professores formadores de se verem como parte ativa e responsável pelos futuros professores que estão formando. Isso pode ser exemplificado a partir do assunto aqui discutido, em que alunos chegaram ao semestre final da graduação sem conseguirem se alfabetizar com propriedade ou ao menos adquirirem o mínimo necessário ao exercício da profissão.

A esse respeito cabe acrescentar alguns questionamentos à discussão: até que ponto podemos dizer que os professores dos alunos, cujos escritos são o objeto desse estudo, estiveram envolvidos responsabilmente e engajados ativamente nos processos de suas formações? Em que medida podemos dizer que a formação desses alunos não foi meramente mecânica ou realizada à revelia das reais necessidades desses alunos, exatamente conforme Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001) condenam? As reflexões acerca desses questionamentos nos levam à defesa de uma pedagogia de ensino que precisa deixar a indiferença de lado e investir

⁵ Utilizei a tradução livre para esta citação, assim como para as demais em que os textos estão escritos originalmente em língua inglesa.

seriamente na adoção de práticas minimamente relevantes e sensíveis aos contextos em que são desenvolvidas.

Mais que discorrer sobre um instrumento de classificação e medida ou mesmo uma ferramenta auxiliar na regulação das práticas docentes e no desempenho discente, discutir avaliação em uma sociedade regulada por interesses hegemônicos significa debater o real papel desse dispositivo, socialmente tido como lícito e necessário, mas que tem, ao longo dos tempos, servido somente como mecanismo “legítimo” de controle dos interesses da classe dominante. Isso porque, em uma sociedade tida como democrática e defensora dos direitos à liberdade e à igualdade de oportunidades, a manutenção do *status quo* e a conservação dos interesses da classe dominante somente pode ser conseguida a partir da domesticação operada por meio da avaliação autoritária, que controla e enquadra os indivíduos em parâmetros previamente estabelecidos, para privilegiar somente a pequena parcela social já detentora do poder de decisão. De acordo com Álvarez Méndez (2002, p. 50) nessa lógica cultivada pela classe hegemônica o ensino é visto como um bem privilegiado “ao qual nem todos podem aspirar, pois ameaçaria ou, inclusive, romperia o *status quo*, visão funcionalista que “coloca **naturalmente** cada um em seu lugar” uma questão de genes” (grifos no original). O autor segue defendendo a ideia de que ter acesso à cultura

pela via de uma escolarização que integre é visto como um perigo inaceitável por posições ideológicas e politicamente conservadoras, bem como reacionárias, porque vai diretamente contra um elitismo que, por sua própria natureza, é excludente. Por esse motivo, a seleção a partir de interesses imobilizadores é aceita como um processo natural. Consequentemente, fala-se de igualdade de oportunidades no acesso, mas não de igualdade democrática de oportunidades *antes e durante* o processo de escolarização, como tampouco se fala de igualdade diante do êxito e, menos ainda, do direito que os sujeitos possuem de ter acesso à cultura e de assegurar o êxito nesse intento (ÁLVAREZ MÉNDEZ, 2002, p. 50, citando CONNELL, 1997; GIMENO SACRISTÁN, 1998, 2000, grifos no original).

Esse viés da avaliação enquanto defensora e mantenedora do *status quo* e dos interesses da classe dominante é muito bem representado pelas práticas avaliativas voltadas aos exames classificatórios, dentro da, já mencionada, avaliação cumulativa. A avaliação formativa, por sua vez, tende a ser mais condizente com oportunidades de emancipação dos sujeitos à medida que visa a oferecer condições

de real aprendizado e crescimento individual. No entanto, vale ressaltar que esse tipo de avaliação jamais deve deixar de zelar pelo seu rigor e objetividade. Muito ao contrário, é a partir de critérios claros, objetivos e previamente construídos na interação entre professor e alunos que podemos construir formas mais justas, eficazes e condizentes de educar que privilegiem o desenvolvimento concreto e duradouro de sujeitos críticos e capazes de governar a própria vida e de contribuir com a coletividade ao seu redor.

A respeito da defesa da educação de qualidade, do desenvolvimento de cidadãos mais críticos e com maiores oportunidades de ascensão social e econômica, busquei embasamento nas palavras de Rajagopalan (2014). Segundo o autor, ao tratar de questões relacionadas à educação linguística, é preciso ressaltar a importância de

não privar os nossos discentes jovens do direito de adquirir domínio sobre a norma culta, uma vez que se trata da única maneira de ascenderem na sociedade, de terem a oportunidade de ingressar nas carreiras mais prestigiadas pela sociedade (RAJAGOPALAN, 2014, p. 75).

Assim, baseando-me nos escritos dos, então, professores formandos, a serem discutidos posteriormente nessa pesquisa, posso afirmar categoricamente que nosso ensino e nossa formação de docentes têm falhado sistematicamente no atendimento das necessidades desses formandos.

Saindo um pouco das questões mais amplas relacionadas à formação docente e retornando minhas argumentações aos teóricos que discutem questões relacionadas à avaliação, utilizo-me das palavras de Luckesi (2002) que, ao citar Gramsci (1979), assevera que é dever da escola cuidar para que cada cidadão não seja apenas governado, mas que possua todas as qualidades necessárias ao ato de também governar. Para isso, urge garantir que nossos alunos adquiram o mínimo necessário de aprendizagem em todas as condutas “que são indispensáveis para se viver e se exercer a cidadania, que significa a detenção das informações e a capacidade de estudar, pensar, refletir e dirigir as ações com adequação e saber” (LUCKESI, 2002, p. 45). De acordo com o autor ainda, o professor comprometido com a transformação social não pode se esquivar de agir consciente e reflexivamente. Nesse sentido, cada um de seus atos deverá estar marcado

por uma decisão clara e explícita do que está fazendo e para onde possivelmente está encaminhando os resultados de sua ação. A avaliação, neste contexto, não poderá ser uma ação mecânica. Ao contrário, terá de ser uma atividade racionalmente definida, dentro de um encaminhamento político e decisório a favor da competência de todos para a participação democrática da vida social (LUCKESI, 2002, p. 46).

Tendo em mente que não há atividade humana neutra e que nossos atos são constantemente fundamentados em juízos de valor sobre o mundo e sobre as pessoas que nos cercam, urge também que as nossas práticas docentes sejam politicamente embasadas e comprometidas com as determinações e as possíveis consequências sociais no meio em que operamos. Para isso, necessário se faz refletir também sobre o alcance macro de nossas decisões muitas vezes tidas apenas como locais e individuais. De acordo com Luckesi (2002), muitas de nossas ações privadas parecem não construir efeitos positivos ou negativos para a sociedade. No entanto, de acordo com o autor (2002, p. 105),

não podemos nos esquecer que as macroperspectivas da sociedade se cimentam, também e fundamentalmente, por meio das denominadas ações privadas. O micropoder, que perpassa as relações entre pais e filhos, entre administradores e trabalhadores, entre professores e alunos, entre pastores religiosos e fiéis etc., é um dos meios pelo qual o macropoder se sedimenta e se estabelece numa trama de relações que enrijecem e constituem o corpo social que conhecemos.

O autor continua suas argumentações afirmando que a nossa conduta “de não reconhecermos o significado das relações no nível micro impede que as vejamos como atos políticos” (LUCKESI, 2002, p. 105), o que apenas contribui para a manutenção do *status quo*, tal qual determinado pela classe hegemônica, e colabora para a construção de “consequências maléficas para o ser humano ao longo do tempo” (*idem*). Nesse sentido, ao permitirmos que um estudante seja promovido aos anos seguintes ou mesmo que adquira um diploma sem as qualificações necessárias ao exercício de sua profissão, estaremos nos esquivando de um olhar mais atento às possíveis consequências dessa nossa ação micro e nos negando a agir responsabilmente e responsivamente ante as demandas da sociedade a fim de nos livrarmos, de forma rápida e definitiva, da nossa obrigação de ensinar a esse aluno os saberes necessários, que ele tem direito, assegurados na nossa Constituição desde 1988.

Hadji (2001), ao discutir a questão da impossibilidade de neutralidade das nossas práticas educativas, dentre elas as práticas avaliativas, também reconhece estar, a questão do julgamento privado, diretamente ligada e dependente do contexto, “da história das interações do aluno com o professor, e até mesmo, em última hipótese, de toda a história escolar do indivíduo” (HADJI, 2001, p. 35). Além dessas questões, segundo o autor, citando as pesquisas de Noizet e Caverni (1978), o conhecimento anterior do desempenho e das notas previamente obtidas pelo estudante, bem como o estatuto do aluno na instituição (seja ele considerado de nível forte ou fraco) e ainda a origem socioeconômica do estudante são fatores que influenciam sobremaneira a correção e o tipo de avaliação a que este será submetido.

Nesse sentido, segundo Hadji (2001, p. 42), a avaliação “é uma leitura influenciada por expectativas específicas referentes à produção de um produtor particular, em função do que se sabe, ou do que se descobre, progressivamente, sobre ele”. O fato mais devastador desses tipos de situações associadas às práticas avaliativas de alguns professores é que o aluno acaba por saber de suas existências e reconhece que não há como escapar dos pré-julgamentos por vezes arbitrários e errôneos de seus professores, realizados sob a tutela das “melhores” intenções. E isso contribui sobremaneira para que, de uma forma ou de outra, o aluno, inconscientemente talvez, corresponda somente às expectativas mínimas já construídas a seu respeito, deixando de se ver como capaz de superar suas dificuldades e conformando-se permanentemente com sua condição de incapaz de desenvolvimento pessoal futuro.

Estendendo novamente o assunto ao contexto de formação de professores, que é o abordado neste estudo, não posso deixar de mencionar o fato de que nossas práticas enquanto formadores, não apenas influenciará as vidas imediatas de nossos alunos, mas, por serem eles os professores de amanhã, as nossas ações, tidas muitas vezes somente como privadas ou micro, poderão determinar o estabelecimento de práticas que seguirão prejudicando os futuros alunos desses aprendizes docentes. Isso porque, à medida que nosso aluno se vê em uma situação de tamanha subjugação – em que precisou inclusive “ser passado ou aprovado” por nós, já que sozinho não teria condições de alcançar êxito naquele momento –, o descrédito a ele imputado, na maioria das vezes por descaso ou comodismo de seus professores, refletirá, irremediavelmente, nas visões e expectativas que este futuro professor tem,

não apenas em relação à sua própria capacidade de desenvolvimento, mas de todo e qualquer aluno que, como ele, necessitaria de um pouco mais de atenção e tempo para o aprendizado.

A responsabilidade do professor formador: o que dizem os documentos institucionais

“Todo saber duradouro se adquire mediante esforço e disciplina; a pena é a sanção da sabedoria. Quantas vezes não presenciamos a derrota, no curso superior, de alunos bem-dotados que uma pedagogia de complacência tornou incapazes de esforços mais sérios. Lutai contra essa complacência, meus caros colegas: lutai contra ela dentro de vós...”

Antônio Cândido

Conforme acontece em toda e qualquer instituição de ensino, é papel do professor zelar pela aplicação das normas previstas nos marcos regulatórios de tal instituição e entre elas encontram-se as regras que regulamentam a avaliação. Essa questão não é matéria que aqui possa caber algum tipo de discussão, não podendo também fugir à ciência de qualquer um de seus servidores. De acordo com o que podemos perceber mediante leitura do Regimento Geral da universidade⁶ objeto dessa discussão, a avaliação do desempenho acadêmico é uma prerrogativa que compete aos professores da instituição, sendo de responsabilidade deste zelar pela:

Excerto 1: verificação de aprendizagem feita mediante apreciação de provas e/ou tarefas realizadas no decorrer do período letivo, as quais deverão estar especificadas no plano de ensino [...] (Seção IV, artigo 90).

As questões atinentes à avaliação estão também claramente expressas no Regimento Acadêmico da universidade pesquisada no capítulo IV seção I intitulada: Da verificação do aproveitamento. Neste documento são normatizadas questões como as que seguem.

Excerto 2: a verificação do rendimento escolar compreenderá frequência e aproveitamento nas atividades acadêmicas programadas, requisitos que deverão ser atendidos conjuntamente (artigo 79)

⁶ Devido à necessidade de preservação das identidades dos envolvidos o nome da instituição não poderá ser fornecido. No entanto, os documentos aqui citados versam sobre assuntos e regulamentos comuns à maioria das universidades do nosso país, se não todas.

E, mais adiante, após algumas outras especificações, lemos que

Excerto 3: entende-se por aproveitamento o resultado da avaliação do acadêmico nas atividades acadêmicas, face aos objetivos propostos em seu respectivo planejamento.

Ainda, fazendo menção à avaliação dos discentes, no artigo 39 do Regimento Geral temos:

Excerto 4: O Regimento Geral da universidade estabelecerá as normas gerais do processo de rendimento escolar a ser adotado, através do qual se terá em conta a assiduidade e a eficiência do estudante.

E no artigo 29 do capítulo I título IV do mesmo Regimento Geral está expressamente pontuado o fato de que

Excerto 5: Os cursos de graduação habilitarão ao exercício profissional na área de estudos abrangida pelo currículo que venham a possuir.

Esses exemplos dos regimentos Geral e Acadêmico constam nessas análises a título de exemplificação do que é atribuição do professor, de acordo com o que se lê nos excertos de número 1 a 5. Conforme podemos notar, os excertos acima não nos permitem dizer que tipo de avaliação é recomendada pela instituição, mesmo porque, conforme o excerto 1, esta é uma prerrogativa do professor, que deve estar prevista e especificada no seu plano de ensino. A partir de uma análise embasada de documentos e literatura recente, que versam sobre a autonomia do professor, posso dizer que, ao não ditar regras explícitas e normatizadoras de alguma forma de avaliação específica, os regimentos da universidade acompanham os pensamentos mais modernos em relação aos processos educativos que preconizam uma maior independência da ação docente, facultando aos professores o direito de exercer a liberdade e ter autonomia para decidir acerca das melhores formas de proceder frente às particularidades do seu contexto de trabalho. No entanto, apesar de não explicitamente regulamentar as formas e procedimentos avaliativos, os excertos de número 1 a 5 nos deixam claro que a avaliação é um dever docente, devendo ser praticada com vista, dentre outras coisas, à verificação da aprendizagem e tendo em “conta a assiduidade e a **eficiência** do estudante” (excerto 4), haja vista que ela é

reconhecidamente primordial no processo educacional e na habilitação “ao exercício profissional na área de estudos abrangida” (excerto 5).

Acompanhando os regimentos Geral e Acadêmico da instituição, que não trazem explicitamente normatizações e regulamentações acerca da obrigatoriedade do uso de uma ou outra forma de avaliação, temos o PPC do já referido curso. No entanto, longe de apenas tangenciar os assuntos afeitos à avaliação, no PPC temos uma relativa delonga na explanação do que se entende por avaliação. Nesse documento consta um texto construído com os objetivos de descrever os vários tipos de avaliação e seus objetivos. Examinemos a seguir o excerto 6, presente na página 40, na subseção intitulada “Avaliação do Processo de Ensino-aprendizagem e do Projeto Acadêmico do Curso”. Esse excerto, embora deveras longo, não pôde ser segmentado ou mesmo ter partes suprimidas, haja vista que todo ele é importante, também, à discussão que se segue:

Excerto 6: A avaliação é fator determinante no trabalho pedagógico, pois é uma ação que possibilita a construção de uma representação mais realista das aprendizagens, de suas condições, modalidades, mecanismos e de seus resultados. Não é, portanto, um processo quantitativo, estático, de função classificatória e autoritária relacionada à ideia de informações codificáveis que contabilizam o conhecimento. Trata-se de um instrumento que proporciona o diagnóstico permanente de problemas e a melhor apreensão de resultados alcançados, tendo em vista as competências a serem constituídas e, ainda, a percepção das mudanças eventualmente necessárias no percurso de aprendizagem. É uma ação qualitativa que ocorre nas seguintes dimensões: diagnóstica, processual-contínua, cumulativa e participativa. O objetivo de toda avaliação é produzir conhecimento para alimentar as ações dos professores, dos alunos e da gestão acadêmica.

Segundo Perrenoud (1989), "avaliar é construir e negociar representações". Nesse sentido, a avaliação é uma ação estratégica na negociação das diferenças e das necessidades dos diversos sujeitos sociais envolvidos no processo educativo. Em função das normas de excelência preconizadas pela instituição e esperadas pela sociedade, os docentes devem aprender a gerir tais normas e discentes devem ser capazes de reconhecê-las.

A avaliação, intrinsecamente relacionada com as competências a serem constituídas pelos discentes, extrapola a sala de aula, perpassando toda a estrutura escolar. Realiza-se, portanto, por meio de processos e procedimentos diversificados, que incluem a avaliação de conteúdos trabalhados em sala de aula e sua respectiva organização, bem como a avaliação do desempenho do quadro docente e da qualidade da relação com as escolas do ensino fundamental e médio. Assim, é uma ação dialógica e democrática

realizada por diferentes sujeitos/avaliadores, a saber: 1. Corpo docente; 2. Corpo discente; 3. Agentes externos.

A partir desse excerto podemos perceber a maestria dos seus elaboradores em relação aos assuntos afeitos à avaliação, com a utilização de terminologia própria desse campo de estudo e, inclusive, citação de teórico renomado no corpo do documento. Ou seja, a explanação referente aos processos avaliativos diversos presente no excerto 6 nos leva a inferir que os docentes responsáveis pela sua elaboração (função que é dever de todos os docentes do curso) têm conhecimento acurado acerca dos diferentes procedimentos avaliativos, suas implicações e os resultados a serem almejados quanto ao desenvolvimento dos discentes do curso. Aliás, cabe salientar nesse momento que, por se tratar de uma regulamentação presente no PPC, a alegação de desconhecimento ou falta de ciência referente aos pormenores dos processos avaliativos não é facultada a ninguém, nem mesmo àqueles docentes que iniciaram seus trabalhos após sua elaboração. E, caminhando nesse sentido podemos, inclusive, verificar, a partir do excerto 6, que o PPC faz menção ao dever do professor de “aprender a gerir” as normas da instituição, enquanto os discentes devem, ao menos, reconhecê-las.

Finalizando minhas palavras, no que concerne ao excerto 6, resta-me ainda destacar que esse documento preconiza que a avaliação “é uma ação dialógica e democrática realizada por diferentes sujeitos/avaliadores, a saber: 1. Corpo docente; 2. Corpo discente; 3. Agentes externos”. Chamo atenção a esses dizeres nesse momento simplesmente para externar o desejo de que esse estudo, fazendo o papel de um dos “Agentes externos”, possa contribuir para que as atuais práticas avaliativas sejam objetos de reflexões futuras com vistas à indispensável superação da situação que me motivou a empreender este estudo.

Dando continuidade às discussões, trago, em seguida, o excerto 7. Esse excerto refere-se a uma parte do documento destinada a versar especificamente acerca do que é esperado dos docentes do curso em relação às práticas avaliativas (PPC, página 41). Embora esse excerto também seja longo, seu exame por completo é primordial às discussões aqui empreendidas.

Excerto 7: A avaliação dos alunos pelo corpo docente percorre todas as etapas do processo de ensino; essa é tanto somativa, quanto formativa. Nesse processo, o corpo docente avalia os alunos de forma quantitativa, por meio de instrumentos formais que visam verificar a

aprendizagem e atribuir notas aos alunos. Porém, essa avaliação somativa é um resultado de um processo contínuo, quantitativo e formativo.

A avaliação formativa é um mecanismo de individualização no percurso de aprendizagem, pois leva em conta onde o aluno encontra-se em termos de conteúdos e habilidades. Permite ao professor ajudar aos alunos em suas próprias dificuldades, bem como reconhecer o progresso e o esforço individuais; o erro torna-se uma oportunidade para o aprender. Considerando que a avaliação formativa é qualitativa, o aluno não é visto patologicamente, como mais um caso a ser tratado, porque os erros são considerados normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento da aprendizagem.

O objetivo das avaliações formativas é estabelecer práticas que levem os alunos a resolverem situações-problema e verificar se os conteúdos ensinados se transformam em competências e habilidades efetivas e, ainda, saber se os alunos adquirem os comportamentos previstos pelo professor para fundar estratégias posteriores de ensino, realizando tarefas originais para serem aplicadas em novos contextos. Nesse tipo de avaliação, deve haver interação com os alunos, análise da produção dos estudantes e consequente adaptação do processo didático aos progressos e problemas dos alunos, regulação instrumentalizada com implementação de programas de reforços, quando necessário. Atividades em equipe, envolvendo discussão e pesquisa, trabalhos de campo, debates, realizados dentro do espírito de resolução de problemas contextualizados, constituem práticas fundamentais da avaliação formativa.

A avaliação formativa é importante para o processo ensino-aprendizagem do acadêmico, todavia, a grande dificuldade enfrentada pelos professores centra-se na avaliação da aquisição de conhecimento e na dificuldade em adotar o processo de avaliação com enfoque interdisciplinar e que articule diferentes áreas do conhecimento, de fazeres e de atitudes como forma para se conhecer as limitações e potencialidades do acadêmico em seus aspectos cognitivos, de aquisição de habilidades e atitudes/comportamentos [...]

A avaliação somativa é feita depois do ensino, com atribuição de notas e visando a verificação das competências e habilidades objetivadas durante o processo de ensino. As estratégias utilizadas nas avaliações somativas devem revelar raciocínios e representações mentais dos alunos; alunos e professores devem analisar e estudar eventuais erros e desvios cometidos, diagnosticar tipos de obstáculos e dificuldades. Como se trata de uma avaliação de resultados da aprendizagem, essa avaliação revela-se um elemento indispensável para a reorientação dos desvios ocorridos durante o processo e para gerar novos desafios ao aprendiz. Como a avaliação somativa resulta em uma classificação dos alunos através da atribuição de notas objetivas, ela exige um preparo que se oriente na direção dos objetivos da disciplina e do curso (cf. competências e habilidades do egresso) e não simplesmente em atividades de puro reconhecimento e de reprodução de conceitos.

A partir do excerto 7 podemos perceber que a maestria dos professores elaboradores do PPC do curso em questão quanto ao conhecimento dos diferentes

processos e objetivos da avaliação (conforme discussão iniciada no excerto 6) não os livra de posicionamentos por vezes confusos. Digo isso devido à percepção de que este documento parece querer abranger objetivos avaliativos por vezes conflitantes ao mencionar, por exemplo, o desejo de desenvolvimento de uma avaliação diagnóstica, formativa e qualitativa, sem com isso deixar de lado a necessidade da avaliação cumulativa ou somativa. Esse fato pode vir a deixar os leitores confusos quanto ao que é realmente preconizado em tal documento. A partir de um exame mais detalhado, no entanto, é possível perceber que talvez tais posições, por vezes conflitantes e confusas, presentes no documento sejam fruto apenas de uma forma de tentar abordar e regulamentar o assunto da maneira mais abrangente possível, visando a contemplar toda e qualquer prática avaliativa que, porventura, venha a ser desenvolvida pelos docentes, desde que estas não atentem contra o pleno desenvolvimento dos discentes e contra os objetivos do curso.

No que diz respeito ao excerto 7, então, creio que pode-se inferir que foi objetivo dos docentes que o elaboraram preverem todos os tipos de avaliação possíveis: desde as compreendidas no grupo das mais voltadas para os propósitos de medir, classificar, examinar e verificar o aprendizado dos alunos, como é o caso da avaliação cumulativa (HADJI, 2001, p. 19), até o tipo de avaliação que tem a função de levantar informações úteis à regulação do processo de ensino e de aprendizagem, como é o caso da avaliação formativa (*idem*). A meu ver, tal atitude de cuidar para que todos os tipos e formas de avaliação estivessem expressamente presentes no PPC se deve ao reconhecimento, por parte de seus elaboradores, de que tal documento, embora com a missão de regulamentar e orientar as práticas docentes, deve contar com abrangência suficiente para que não venha a engessar a prática desses profissionais.

Tal conduta de não pretender engessar ou normatizar as práticas docentes estão de acordo com os pressupostos defendidos por Prabhu (1990) e Kumaravadivelu (2001), conforme exame na parte da fundamentação teórica desse estudo. Segundo esses autores, é de fundamental importância que os professores desenvolvam o senso de responsabilidade e plausibilidade em relação aos seus contextos de trabalho e que eles contem com autonomia suficiente para agirem de acordo com as particularidades, necessidades e possibilidade de cada contexto (PRABHU, 1990 e KUMARAVADIVELU, 2001). Conforme pode ser observado no

excerto 7, tal autonomia e liberdade de ação, no que diz respeito à avaliação (objeto de discussão nesse estudo), é documentalmente garantida aos docentes do curso, tanto nos regimentos Geral e Acadêmico da instituição, quanto no PPC do curso pesquisado.

Considerações possíveis para o momento

Tendo procedido uma análise do tema avaliação nos documentos institucionais mais significativos e discutido esses marcos regulatórios à luz de teóricos renomados, resta-me, nesse momento de conclusão, lançar uma provocação que possa nos fazer pensar a respeito da forma de avaliação a que os alunos que produziram os textos presentes na parte introdutória dessas análises foram submetidos.

Seguramente tais alunos não foram avaliados cumulativamente, haja vista que esse tipo de avaliação os impediria, já nos semestres iniciais do curso, de seguir em frente e se graduarem em um curso para a docência em língua portuguesa. Decididamente também não lhes foi aplicado nenhum tipo de avaliação diagnóstica, prognóstica ou mesmo formativa. Talvez tenham sido, mas para afirmar isso teremos que considerar que, apesar de todos os diagnósticos das dificuldades severas, certamente verificáveis por qualquer docente que tenha solicitado a escrita de um parágrafo que seja a esses alunos, os professores que lecionaram a esses alunos escolheram simplesmente ignorar tais dificuldades e “empurrar” tais alunos semestre a semestre, até a obtenção de seus diplomas. Essa atitude definitivamente não pode condizer com o comportamento responsável, autônomo, plausível e orientado pelas necessidades do contexto (PRABHU 1990 e KUMARAVADIVELU, 2001) típico do profissional preconizado e defendido no PPC do curso em questão.

Como esse estudo se restringiu a uma pesquisa documental, não foi possível entrevistar os docentes do curso em questão acerca das formas de avaliação a que tais alunos e, muito provavelmente, todos os outros de suas turmas foram submetidos. Resta-me, neste momento então, apenas a opção de deixar essa provocação em aberto e esperar que ela possa ser objeto de discussão futura não só nesse, mas em todos os contextos educativos, principalmente nos que se destinam à formação e licenciatura para a docência.

Referências

ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. **Avaliar para Conhecer – Examinar para Excluir**. Trad. Magda Schwartzhaupt Chaves. Porto Alegre: Artmed, 2002.

CONNEL, R. W. **Escuelas y justicia social**. Madrid: Morata, 1997.

FELICE, M. I. V. Qual o lugar da avaliação da aprendizagem na formação do professor de línguas?. In: **XIII Simpósio Nacional de Letras e Linguística e III Simpósio Internacional de Letras e Linguística**, 2011, Uberlândia - MG. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosilel/pt/default.asp>. Uberlândia - MG: EDUFU, 2011. v. 2. Acesso em 12 de abril de 2017.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes inestables en educación**. Madrid: Morata, 1998.

_____. **La educación obligatoria: su sentido educativo y social**. Madrid: Morata, 2000.

HADJI, C. **Avaliação Desmistificada**. Trad. Patrícia C. Ramos. Porto Alegre: Artmed, 2001.

KUMARAVADIVELU, B. **Toward a Postmethod Pedagogy**. *Tesol Quartely*, Vol 35(4), 2001. p. 537-560.

LUCKESI, C.C. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NOIZET, G., CAVERNI, J. P. **Psychologie de l'évaluation scolaire**. Paris: PUF, 1978.

PASCAL, G. **L'idée de philosophie chez Alain**. Paris: Bordas, 1970.

PERRENOUD, P. **Pour une approche pragmatique de l'évaluation formatrice**. *Mesure et évaluation en education*, 13 (4), 1991. p. 49-81.

PRABHU, N. S. **There's no best method – why?**. *Tesol Quartely*, Vol 24(2), 1990. p. 161-176.

RAJAGOPALAN, K. O professor de línguas e a suma importância do seu entrosamento na política linguística do seu país. In: CORREA, Djane Antonucci (Org.). **Política linguística e ensino de língua**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014, p. 73-82.

Recebido em 29 de março de 2019
Aprovado em 02 de julho de 2019