

## **Influência da Formação Docente e da Avaliação Para uma Formação de Qualidade no Ensino Superior**

Renan Corrêa Basoni; Aline Menezes Rodrigues; Fabiany Corrêa Basoni;  
Wilquer de Lima Pereira; Luan Diego de Lima Pereira.

*Instituto Federal do Ceará, renan.basoni@ifce.edu.br*  
*Centro Universitário Internacional, aline\_menezesrodrigues@hotmail.com*  
*Universidade Federal do Espírito Santo, fbasonif@gmail.com*  
*Instituto Federal da Bahia, wilquerlimap@hotmail.com*  
*Instituto Federal do Espírito Santo, luamdiego@hotmail.com*

**Resumo:** Atualmente a avaliação é uma das ferramentas mais importantes para a medição do nível de aprendizagem adquirido pelos alunos, podendo ser construída e aplicada de diversas maneiras. De modo que é de extrema importância conhecimento específico na área de educação, pois assim o profissional educador será mais capacitado para construir uma avaliação que pondere, prudentemente, o nível de assimilação do conteúdo ensinado em sala de aula. A ausência de formação pedagógico-didática de professores dos cursos superiores para formação de bacharel ocasiona a perda de qualidade de ensino-aprendizagem, pois, normalmente, eles não possuem formação referente à área de educação. De forma que o encarecimento de uma base didática se torna evidente no trabalho destes profissionais, que reproduzem os métodos tradicionais de ensino que lhes foram aplicados ao longo de suas próprias vidas acadêmicas. Este artigo tem como objetivo analisar a importância da avaliação como ferramenta para analisar e, sobretudo, refletir o aprendizado, propondo mudanças nas técnicas de ensino, com o intuito de aperfeiçoá-lo. Realizou-se uma pesquisa bibliográfica, correlacionada à contribuição de diversos autores, enfatizando o papel dos órgãos públicos, da instituição de ensino, do professor e do aluno na construção da aprendizagem. Com este estudo, observa-se a necessidade da avaliação educacional e da capacitação de professores para a qualidade do ensino e da aprendizagem.

**Palavras-chave:** Avaliação, Docência, Professor, Aprendizado.

### **1 INTRODUÇÃO**

O presente trabalho tem como foco o papel da avaliação como ferramenta para o diagnóstico da aprendizagem e instrumento para o replanejamento pedagógico, dentro de uma perspectiva que inclui a legislação, a Instituição de Ensino Superior (IES), o professor e o aluno.

Diante deste tema, algumas questões nortearam este trabalho:

- Qual a influência da formação do professor no processo de docência?
- Quais princípios devem nortear o processo de avaliação visando uma formação profissional de qualidade

- Quais métodos são mais eficazes e eficientes para cursos superiores?

A avaliação é uma importante ferramenta para a construção da aprendizagem no espaço educacional escolar. A questão aqui pautada é como essa avaliação é feita. Sua função deveria ser diagnosticar e refletir o nível de aprendizagem, visando o replanejamento do trabalho pedagógico, porém o que se nota é que ela assume aspectos contraditórios e incoerentes, como aferição e classificação, punição ou instrumento de poder, fazendo com que o aluno se distancie cada vez mais do ambiente escolar.

Para Sobrinho,

Na avaliação educacional há uma mudança significativa de conceitos de aprendizagem que já não é entendida como mudança de comportamento, mas sim como construção de significado. O currículo passa a ser concebido em seu sentido mais amplo, os projetos pedagógicos ganham espaço e a avaliação busca dar conta das inúmeras facetas tendo que se utilizar de muitas metodologias. (SOBRINHO, 2003. p. 28).

A questão que vai de encontro com a metodologia de avaliação utilizada é a qualificação do professor, uma vez que, na maioria dos casos, este não tem o preparo adequado para passar adiante o seu conhecimento, faltando-lhe uma capacitação didática-pedagógica.

Neste contexto, o objetivo principal deste estudo é discorrer sobre a relação das ferramentas avaliativas usadas no processo educativo com a qualificação do ensino nas universidades.

## **2 METODOLOGIA**

Na discussão sobre a formação do professor universitário há uma tensão explícita acerca dos saberes pedagógicos e epistemológicos, uma vez que as universidades apresentam professores com um excelente referencial teórico, entretanto com nenhuma experiência. Sem a devida formação pedagógica, o profissional não sabe lidar com questões do tipo “o que ensinar”, “como ensinar” e “para quem ensinar” (VASCONCELOS; AMORIM, 2008).

Diversos estudos (André et al 2002, Pimenta e Anastasiou, 2002; Marcelo Garcia, 1999; Balzan, 2000; Masetto, 2000; Cunha, 2002; Morosini, 2001; Anastasiou, 2002, dentre outros) mostram a pouca importância dada à formação e ao preparo do professor universitário.

Pimenta e Anastasiou, discutindo sobre esse processo de formação do docente no ensino superior, dizem que:

O avançar no processo de docência e do desenvolvimento profissional, mediante a preparação pedagógica não se dará em separado de processos de desenvolvimento pessoal e Institucional: este é o desafio a ser hoje, considerado na construção da docência no ensino superior (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.259).

Essa constatação coloca o professor como elemento fundamental para a mudança na sociedade, para isso cabe a ele estar preparado para assumir esse papel.

Do ponto de vista das políticas públicas “A docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredos”, submetida a omissões quanto ao processo de ensino, “ficando o mesmo afeto à instituição educacional, que por sua vez o pressupõe integrante da concepção de liberdade acadêmica docente”. (MOROSINI, 2001, p.11). Como exemplo temos a legislação brasileira sobre educação, em especial a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) que se omite em relação à formação pedagógica do professor universitário, explícito em seu artigo 66, que diz: “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado” (LDB, 1996, p.26).

Nesse contexto, há uma exigência gradativa pelo título de mestre e de doutor como requisito para a docência, entretanto, sob uma perspectiva didática, a importância de tais títulos é questionável no exercício da docência superior. Os programas de pós-graduação, em geral, priorizam as atividades de pesquisa e pouco - ou nada - ensinam sobre didática, impossibilitando, ao futuro professor, aquisição e desenvolvimento de habilidades necessárias para o encargo de uma sala de aula.

Uma vez que não existe um amparo na legislação, o oferecimento de programas de treinamento e de formação de professores fica a cargo das próprias instituições de ensino, que, por sua vez e em sua maioria, não o fazem.

A falta de formação apropriada para o professor universitário interfere diretamente no processo de avaliação e, conseqüentemente, na aprendizagem e na qualidade do ensino, de modo que a qualificação deste profissional se faz substancial, para que haja a possibilidade de utilização das ferramentas avaliativas visando a contribuição para com o processo de reflexão da aprendizagem, além da diminuição dos índices de retenção e evasão.

Libâneo (2008) discorre sobre o conceito arcaico de avaliação, derivado de uma didática tradicional, no qual o ensino está pautado na exposição oral, na repetição e na memorização, onde o professor assume um papel autoritário, o aluno se torna um ser passivo

e o conhecimento é desprovido de valor educativo. Para Paixão (2011) esse processo de avaliação é ineficaz, uma vez que implica na aprovação ou reprovação, ou seja, no sucesso ou fracasso, em detrimento do real valor do conhecimento, como forma de mudança social.

Para que o processo avaliativo seja eficiente, ele deve estar pautado na ponderação do conhecimento, não valorizando este em juízo de uma nota - que pouco diz a respeito da real aprendizagem – ao invés disso, o valorizando a partir de uma conjuntura reflexiva. Nota remete à quantidade de aprendizagem, denotando tudo aquilo o aluno *não* aprendeu a priori.

Os métodos tradicionais de avaliação, também repetidamente usados por professores no ensino superior, provocam uma supervalorização do sistema de recompensa, que é realizado a partir da aplicação da nota. Este sistema tende a provocar nos alunos o desejo de conseguir alcançar a excelência na avaliação, de modo a focarem sua atenção somente nos conteúdos que são “cobrados”, ao invés de tramitarem por um leque de áreas do conhecimento, e, para que tais objetivos sejam alcançados, os alunos recorrem a métodos de aprendizagem como a decoração e a repetição, métodos estes que, apesar de darem resultados positivos a curto prazo, são falhos a longo prazo no que se trata a aprendizagem.

Deste modo, os métodos tradicionais de avaliação abarcam as causas de uma grande deficiência no processo de aprendizagem e essa é a grande problemática do recurso avaliativo, uma vez que este deveria ser pautado para a promoção de reflexão da educação, não de técnicas monótonas e robotizadas de aprendizagem. Além disso, o princípio tradicional de “medir conhecimento” afasta o aluno do interesse pela educação ao passo que subjuga e negligencia toda carga de conhecimento e experiências que o mesmo possui – e é justamente em face disso que se faz necessária uma perspectiva reflexiva na avaliação, para que haja ponderação no processo de aprendizagem e, por conseguinte, a possibilidade de correção e aprimoramento.

Vasconcellos (1993) vê a avaliação como uma ferramenta para notar as necessidades do aluno no processo de ensino-aprendizagem e buscar soluções para superá-las. Ele divide a prática avaliativa em quatro categorias: conteúdo, forma, relações e intencionalidade, para que possa haver uma recuperação da aprendizagem durante o processo de ensino.

Para Castanheira et al (2005):

A avaliação de caráter educativo é uma prática social, voltada para obtenção de informações que gerem reflexões sobre a melhoria real da qualidade e da quantidade das atividades pedagógicas, científicas, administrativas e até sociais e profissionais. A avaliação não deve ser um processo de simples controle, pois deve haver sempre reais questionamentos e análises que facilitem o cumprimento dos compromissos institucionais. A avaliação é formativa, sem deixar de utilizar certos instrumentos e procedimentos de controle. (CASTANHEIRA Et Al, 2005, p.3).

Portanto a avaliação deve nortear o professor acerca do que está sendo absorvido pelos alunos e quais são seus níveis de aprendizado, e a partir de então decidir se a metodologia aplicada é eficiente, ou se é preciso tentar um novo método de ensino. Além disso, é importante notar quais as reais fraquezas dos estudantes, se é uma dificuldade com a metodologia de ensino, ou uma defasagem de conteúdos vistos anteriormente.

Além de ser uma ferramenta de ponderação do ensino-aprendizagem, a avaliação é também um instrumento para a própria instituição de ensino superior notar suas necessidades mais urgentes.

Para Sobrinho (2006), o professor pedagógico-didático torna o cotidiano de uma instituição mais visível e compreensível, fundamental para o processo de reformas educacionais, como a mudança de currículos, organização de cursos e formas gerenciais e novas estruturas do sistema, garantindo a sobrevivência do ensino de excelência, que é cada vez mais cobrado pelas sociedades contemporâneas.

No contexto atual temos um mercado de trabalho muito mais competitivo e, conseqüentemente, a cobrança por qualidade também é maior. Para sobreviver e se destacar neste cenário, as instituições de ensino superior deverão sempre buscar competência e qualidade, impulsionando mudanças nas políticas educativas, que incluam uma “maior flexibilidade curricular, uma distinta organização do trabalho docente e discente, a adoção de esquemas de apoio tutorial, novas formas de avaliação pedagógica e novos calendários e processos de avaliação” (LIMA, 2006, p.13).

### **3 RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Com o intuito de demonstrar a relação entre os professores com formação pedagógica e sem formação pedagógica, foram consultados os currículos lattes de diversos professores de cursos de engenharia, todos de Institutos Federais, por estes serem referência na educação

tecnológica no Brasil. Foram escolhidos Institutos Federais de três estados do Brasil, conforme Quadro 1.

**Quadro 1** – Instituições de ensino e cursos de engenharia escolhidos para pesquisa.

Região	Estado	Instituto Federal	Curso de Graduação
Norte	Pará	IFPA-Belém	Engenharia de Controle e Automação
Nordeste	Ceará	IFCE-Fortaleza	Engenharia da Computação
Sudeste	Espírito Santo	IFES-Guarapari	Engenharia Elétrica

Fonte: Autoria própria.

O Quadro 2 exibe a titulação máxima independente da área de conhecimento dos professores, podendo ser: graduados, especialistas, mestres e doutores.

**Quadro 2** – Instituições de ensino, cursos de engenharia escolhidos para pesquisa e titulação máxima dos professores.

Instituto Federal	Curso de Graduação	Titulação Máxima			
		Graduação	Especialização	Mestrado	Doutorado
IFPA-Belém	Engenharia de Controle e Automação	0	0	7	9
IFCE-Fortaleza	Engenharia da Computação	0	1	7	11
IFES-Guarapari	Engenharia Elétrica	0	3	13	9

Fonte: Instituto Federal do Pará (IFPA, 2018) / Instituto Federal do Ceará (IFCE, 2018) / Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2018) / Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2018), (Elaborado pelo próprio autor, 2018).

Considerou-se como formação pedagógica todos os cursos da área de educação, pedagogia e cursos de licenciatura dos níveis: superior, especialização, mestrado e doutorado. O Quadro 3 exibe os resultados obtidos.

**Quadro 3** – Instituições de ensino, cursos de engenharia escolhidos para pesquisa e número de professores com e sem formação pedagógica.

Instituto Federal	Curso de Graduação	Número de professores	Número de professores sem formação pedagógica	Número de professores com formação pedagógica
IFPA-Belém	Engenharia de Controle e Automação	16	14	2
IFCE-Fortaleza	Engenharia da Computação	19	15	4
IFES-Guarapari	Engenharia Elétrica	25	20	5

Fonte: Instituto Federal do Pará (IFPA, 2018) / Instituto Federal do Ceará (IFCE, 2018) / Instituto Federal do Espírito Santo (IFES, 2018) / Centro Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ, 2018), (Elaborado pelo próprio autor, 2018).

Analisando os Quadros 1 a 3, percebe-se que o nível de conhecimento dos professores é excelente, sendo a maioria mestres e doutores, entretanto, também se percebe que o número de professores com formação pedagógica é mínimo. De modo que esse fato se torna passível de averiguação como um dos motivos para o elevado número de retenção e evasão dos alunos dos cursos de engenharia. O ensino do conteúdo e a assimilação de conhecimento poderiam ser muito mais eficazes se o número de professores com formação pedagógica fosse maior.

Em todos os casos, sabe-se que professores com formação bacharel na área de ciências exatas tendem a despertar certa resistência para com as disciplinas pedagógicas, pelo fato de estudarem em grande parte do curso somente disciplinas da área de exatas. Tratando de Institutos Federais e Universidades Federais – instituições de ensino superior nas quais o professor tem um plano de carreira – uma formação pedagógica poderia ser feita pré-requisito para alcançar determinado nível na carreira, como uma espécie de incentivo, talvez, dessa maneira, os professores buscassem a formação pedagógica, e, para isso, o Ministério da Educação deveria garantir todos os recursos necessários para que esse tipo de oferta fosse acessível e constante.

Há diversos relatos de professores, com formação bacharel, que realizaram cursos com formação pedagógica que, após tal formação, avaliam seus alunos de maneira mais eficaz, relatando que se desprenderam dos métodos mais tradicionais como aplicação de provas escritas, e passaram a ministrar aulas mais agradáveis e produtivas. Afinal essa é a consequência da formação pedagógica – ter base recursiva e técnica para alcançar a eficiência no exercício do ensino.

#### **4 CONCLUSÕES**

Diante do exposto, concluiu-se que a formação pedagógica dos professores de cursos superiores é de vital importância para a qualidade do ensino, uma vez que não basta só ter o conhecimento, é preciso saber ensiná-lo ao aluno.

Hoje é comum um bacharel lecionar aulas no ensino superior, pois parte-se do princípio de que para ser professor de um curso bacharelado, basta ser um bacharel. Vimos ao longo deste trabalho que esse é um pensamento equivocado - para existir sucesso no ensino e na assimilação do conhecimento é de suma importância que o docente sem formação pedagógica se aventure no mundo da pedagogia para que seus alunos desfrutem das mais

variadas técnicas de ensino e aprendizagem, com o intuito de tornar as aulas mais produtivas e interessantes.

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação é uma ferramenta importante, mas que deve ser bem utilizada, para não cair nos processos tradicionais que reconhecem somente a nota e desatentam-se ao aprendizado como um todo. A avaliação deve não apenas mensurar a realidade, mas iluminá-la e refleti-la, propondo mudanças, criando enfoques e perspectivas, atribuindo significado ao processo de ensino.

Além disso, a avaliação serve como orientação à instituição de ensino, ao professor e ao aluno, sobre os níveis de ensino e de assimilação deste local. Além de embasar decisões sobre as medidas que devem ser tomadas para aprimorá-los, buscando eficiência e qualidade, que são requisitos imprescindíveis para a sobrevivência na sociedade contemporânea.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M., SIMÕES, R. H. S., CARVALHO, J. M. & BRZEZINSKI, I. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, N.68. Campinas: CEDES. Dez, 1999, p.301- 309.

BALZAN, N. C. Indissociabilidade de ensino-pesquisa como princípio metodológico. In: VEIGA, I. P. A, CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.). *Pedagogia Universitária: a aula em foco*. Campinas, São Paulo: Papirus, 2000.

CASTANHEIRA, A. M. P et al. Avaliação e formação de docentes sob a ótica do Sinaes. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENSINO DE ENGENHARIA, 33. Anais do... Campina Grande: UFCG, 2005. CD-ROM.

CNPQ. Buscar Currículo Lattes. Disponível em:  
<<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do>>. Acesso em: 25/08/2018.

CUNHA, M. I. da. Impactos das políticas de avaliação externa na configuração da docência. In: ROSA, D. E. G., SOUZA, V.C. (Orgs.). *Políticas organizativas e curriculares, educação inclusiva e formação de professores*. Rio de Janeiro, DP&a, 2002, p. 39-56.

IFCE-Fortaleza. Grade e Corpo docente. Disponível em:  
<<https://ifce.edu.br/fortaleza/cursos/superiores/bacharelados/engenharia-de-mecatronica/grade-curricular> >. Acesso em: 25/08/2018.

IFES-Guarapari. Curso de Engenharia de Elétrica – Projeto Pedagógico do Curso. Disponível em:  
<[https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/cursos/graduacao/Guarapari/projeto\\_pedagogico\\_curso\\_guarapari.pdf](https://www.ifes.edu.br/images/stories/files/cursos/graduacao/Guarapari/projeto_pedagogico_curso_guarapari.pdf) >. Acesso em: 25/08/2018.

IFPA-Belém. Curso de Engenharia de Controle e Automação – Projeto Pedagógico do Curso. Disponível em: <[https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt\\_BR&id=30574](https://sigaa.ifpa.edu.br/sigaa/public/curso/ppp.jsf?lc=pt_BR&id=30574)>. Acesso em: 25/08/2018.

LIBÂNIO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1994. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor). Didática. São Paulo: Cortez, 2008. (Coleção Magistério. Série Formação do Professor).

Lima, Licínio (2006). Bolonha à Portuguesa? A Página da Educação, ano XV, 160, 9. Disponível em: <http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=160&doc=11827&mid=2>. Acesso em: 27 de Ago. de 2016.

MARCELO GARCIA, C. Formação de professores: para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1999.

MASETTO, M. T. Competência pedagógica dos professores universitários. São Paulo: Summus, 2003. Docência na universidade. Campinas, SP: Papirus, 2002

MOROSINI, M. C. (org.). Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. 2.ed. ampl. Brasília: Plano Editora, 2001.

PAIXÃO. P C. M. Avaliação da Aprendizagem na Educação Superior. Maringá: NEAD, 2011.

PIMENTA, S. G., ANASTASIOU, L. das G. C. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez, 2002.

SENADO FEDERAL. Secretaria Especial De Editoração E Publicações Subsecretaria De Edições Técnicas. Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 2005. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 27 de Ago. de 2016.

SOBRINHO, J. D. Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003.

VASCONCELLOS, C. dos S. Avaliação da Aprendizagem: Práticas de Mudança – Por uma Práxis Transformadora. São Paulo: Libertad, 1993.

VASCONCELOS, M. C; AMORIM, D. C. G. A docência no ensino superior: uma reflexão sobre a relação pedagógica. FACAPE, 2008.