

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: NOVOS DISCURSOS E VELHAS PRÁTICAS

LEARNING EVALUATION IN THE SUPERIOR TEACHING: NEW SPEECHES AND OLD PRACTICES

**Cácia Cristina França REHEM¹
Maria Alice MELO²**

RESUMO

Este artigo tem como objeto de estudo a avaliação da aprendizagem no ensino superior do Curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB) – Jequié. Identifica qual a concepção de avaliação da aprendizagem, as práticas avaliativas desenvolvidas pelos professores e a opinião dos alunos desse curso. A pesquisa revela que o professor tem uma concepção de avaliação da aprendizagem a serviço do aluno. No entanto os dados apontam que essas avaliações constam de provas, seminários e trabalhos em grupo, tendo prioridade este último como metodologia de avaliação, em detrimento dos processos individuais, o que está distante da concepção referida pelos professores. O aluno tem uma visão crítica desse processo e entende que é avaliado para cumprir rituais, receber notas e ser aprovado ou não. Houve divergência entre alunos e professores na caracterização dessas práticas. Apesar do avanço conceitual na avaliação escolar, as práticas são conservadoras, revelando que os professores têm um discurso renovado, mas de fato não há mudanças significativas em sala de aula.

Palavras-chave: Avaliação da Aprendizagem; Ensino Superior; Práticas Avaliativas.

ABSTRACT

This article takes the learning evaluation as an object of study in the superior teaching of the Course of Pedagogy of the Universidade Estadual da Bahia – Jequié. It identifies the evaluation conception of learning, the practical evaluations developed by the professors and the opinion of the students about this course. The research shows that the professor has a conception of evaluation of learning

¹ Professora Assistente, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). BA, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: C.C.F. REHEM. E-mail: <cristinarehem@hotmail.com>.

² Professora Adjunta, Universidade Federal do Maranhão (UFMA). São Luis, MA, Brasil. E-mail: <ma.melo@terra.com.br>.

to service the students. However, the data points that these evaluations consist of tests, seminars and group works, giving priority to the last one as evaluation methodology, in detriment to the individual processes, which is distant from the conception related by the professors. The students have a critical view of this process and understand that it is done to fulfill rituals, to receive grades and to approve or not. There was divergence between students and teachers in the characterization of these practices. In spite of the conceptual advancement in the school evaluation, practices are conservative, showing that the professors have a renewed speech, but in fact there are no significant changes in the classroom.

Keywords: *Learning Evaluation; Superior Education; Practical Evaluation.*

INTRODUÇÃO

Este artigo é resultado de estudos realizados sobre o tema avaliação da aprendizagem junto a estudantes e professores de um Curso de Pedagogia em uma universidade pública da Bahia, buscando identificar as concepções de avaliação da aprendizagem, assim como analisar as práticas avaliativas desenvolvidas no ensino superior. Esta proposta de investigação da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior foi norteada pelas seguintes indagações: de que forma os professores que atuam no curso de Pedagogia concebem a avaliação? Como se desenvolve a prática avaliativa no ensino superior? A finalidade é compreender qual a relação entre o que se diz e o que se faz na prática avaliativa nesse nível de ensino.

Um estudo dessa natureza justifica-se em função de a avaliação da aprendizagem ter-se apresentado como um dos pontos críticos do processo educativo, dada a sua complexidade e repercussão na formação dos educandos. Nessa perspectiva, a discussão sobre avaliação pressupõe adentrarmos num terreno muito fecundo, marcado por diversos debates e inúmeras teorizações.

Caracterizada como sinônimo de medir, qualificar, classificar, essa avaliação tem como foco a verificação do desempenho dos alunos na perspectiva de promoção de uma série para outra, de um semestre para outro e, no caso da

universidade, ainda temos a perspectiva de certificação³ que possibilita o alcance dos almeçados diplomas.

Nesse sentido, o objetivo geral desta pesquisa é analisar as práticas avaliativas desenvolvidas pelo professor do ensino superior, e seu espaço empírico é a experiência dos professores e alunos do Curso de Licenciatura em Pedagogia.

Para a obtenção dos dados da pesquisa utilizamos documentos sobre os processos avaliativos do MEC, da Instituição *Iócus* da pesquisa e do Curso de Pedagogia, entrevistas semi-estruturadas com os professores, distribuídos entre os oito semestres do curso e um questionário com seus alunos. Igualmente utilizamos a técnica do Grupo Focal com os alunos do curso, no intuito de obtermos mais elementos e nos debruçarmos com mais acuidade sobre as discussões que envolvem este tema.

A avaliação da aprendizagem, inicialmente, resumia-se somente em avaliar o aluno. Vianna (1989) reforça essa tese, ao afirmar que, até pouco tempo, a avaliação enfocava a sua atenção apenas na mensuração do desempenho escolar dos alunos no contexto geral do seu grupo. Hoje sua preocupação está em avaliar o próprio sistema educacional como um todo, evoluindo, assim, de uma microavaliação para uma macroavaliação.

É inquestionável o interesse que desperta o debate acerca das questões relacionadas à avaliação da aprendizagem, e seus problemas

³ Segundo Bertrand (2005, p. 14), a certificação aplica-se aos indivíduos beneficiados por ensino ou formação.

são comuns em qualquer nível ou etapa de ensino. No entanto era de se esperar que nos cursos de formação de professores já existissem diversas experiências que conseguissem promover alterações no jeito tradicional de se avaliar.

A concepção de avaliação como processo que envolve vários elementos, e que se apresenta de forma global, vem sendo incorporada por professores e alunos, embora os questionamentos sobre o seu significado ainda permaneçam. Até agora, não se chegou a um consenso quanto ao significado da avaliação da aprendizagem; percebe-se que inúmeras alternativas são experimentadas, no sentido de fugir do seu significado mais recorrente: mera formalidade a ser cumprida pelo professor durante o desenvolvimento do semestre letivo com o objetivo de aprovação ou reprovação.

Se, de um lado, temos um debate sobre a avaliação enquanto processo formativo, dialógico, reflexivo e conscientizador, de outro, observamos a sua contradição na prática da sala de aula, seu caráter seletivo, de controle e aferição quantitativa. Assim, vamos ao campo UESB – campus Jequié para pesquisar qual a concepção e como se desenvolve a prática avaliativa do professor da educação superior.

Avaliação da aprendizagem no ensino superior: a emergência de um discurso formativo

Muito vem sendo dito sobre a avaliação da aprendizagem, desde os estudos iniciados por Tyler na década de 1930. Os avanços no campo teórico buscaram orientar a avaliação da aprendizagem em um direcionamento diferente do modelo positivista que prevalecia até então: como elemento de verificação da aprendizagem do aluno para aprovação e reprovação e,

conseqüentemente, o avanço no sistema escolar e o alcance do título e do diploma.

Hoffmann (2004, p. 15) diz que “nas últimas décadas, a atenção dos educadores, dos políticos e da sociedade, voltou-se para a dimensão social e política da avaliação por representar, muitas vezes, práticas incompatíveis com uma educação democrática”.

A denúncia de que a avaliação era a expressão sistemática dos objetivos da escola capitalista (FREITAS, 1995) - a qual internalizava o processo de exclusão social, contribuindo para ele -, encaminhou uma discussão sobre o seu papel e quais modelos eram os mais utilizados pelos professores.

Luckesi (2003), no Brasil, foi um dos pioneiros em afirmar que praticávamos o exame ao invés da avaliação, apresentando as diferenças históricas e práticas entre um modelo e outro, sendo a década de 1990 o período em que a avaliação da aprendizagem obteve maior interesse por parte de estudiosos brasileiros.

Outros pesquisadores também se interessaram pela temática, não só no Brasil, (Demo, Vasconcelos, Luckesi, Saul) como em outros lugares, (Estrela, Hadji, Perrenoud, Zabala e muitos outros) e apontaram para a necessidade de se superar o viés positivista e classificatório das práticas avaliativas escolares (HOFFMANN, 2004).

Passamos, então, a conviver com discursos sobre a avaliação da aprendizagem que negavam o seu caráter classificatório e propunham um modelo de avaliação diagnóstico e formativo⁴. Os estudos em avaliação começaram a esquecer os critérios objetivos, as medidas padronizadas, buscando chamar a atenção para a necessidade do agir consciente na análise do objeto da avaliação e, principalmente, do diálogo entre os envolvidos.

Os professores entrevistados apresentaram um discurso sobre a avaliação da

⁴ O que distingue as modalidades da avaliação somativa e as da avaliação formativa não pode ser a oposição radical e tradicional entre notas e apresentações, exatidão e validade, instrumento e intuição. [...] O que distingue fundamentalmente as duas lógicas de avaliação é que uma tem de simplificar, correndo-se o risco irreduzível de simplificar abusivamente, enquanto a outra leva em conta uma complexidade que não pode ser resumida (BONNIOL, 2001. p.146).

aprendizagem em consonância aos modelos de avaliação considerados formativos, diferentemente de modelos de aferição dos conhecimentos baseados em exames, julgamentos de erros e acertos e padrões de desempenho consagrados. Pelo contrário, esses professores vêem a avaliação como elemento norteador das práticas pedagógicas, indicativo da aprendizagem do aluno, necessária para ressignificar o planejamento e como elemento de avaliação da sua própria prática.

Para esses educadores, a avaliação é elemento fundamental no desenvolvimento do seu trabalho, mas não encontramos convergência entre suas práticas e seus discursos. Não estão de acordo com a sua perspectiva meramente a serviço da classificação, nem somente da aprovação e reprovação. Eles negam a utilização da avaliação como instrumento de poder e de punição dos alunos quando a referem “como algo construtivo, ativo, que a gente possa ir acompanhando de forma não punitiva”⁵.

Também apontam para a estreita relação entre a avaliação e o desenvolvimento da aprendizagem do aluno, entendendo que ela tem um papel fundamental na formação desse sujeito, pois, ao invés de cumprir meramente um papel formal, teria como função primordial oferecer informações sobre o desenvolvimento do aluno de forma contínua, isto é, sobre sua aprendizagem.

Perrenoud (1999) propõe considerar a avaliação como formativa desde que possua uma prática de avaliação contínua que tenha a intenção de contribuir para melhorar as aprendizagens em curso. Nessa perspectiva, alguns professores assinalam que a avaliação não serve somente como elemento de diagnóstico do aluno, mas também como trabalho desenvolvido pelo professor.

Como objeto do processo ensino-aprendizagem, a avaliação tem sido elemento de grande atenção, que se tornou mais intensa nos últimos anos, em virtude da importância atribuída às suas funções no meio educacional. Com o

passar do tempo, veio a adquirir uma variedade de significados, que estão relacionados à própria evolução da sociedade: as alterações econômicas, políticas, históricas, sociais e culturais possibilitaram o surgimento de diferentes concepções de educação, resultantes de abordagens diferentes de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, da própria avaliação.

Os professores entrevistados apresentaram concepções de avaliação que a indicam como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, a serviço da aprendizagem dos alunos, da modificação e ajuste do processo de ensino-aprendizagem, como elemento político, que possibilita o diálogo e inclui os elementos que dela participam.

No entanto, a compreensão que o professor possui depara-se com alguns obstáculos que dificultam a transformação dessa concepção em prática. De acordo com alguns professores entrevistados, isso ocorre por dois motivos: o primeiro está relacionado à própria estrutura do trabalho docente, a saber: a quantidade de alunos em sala de aula, a carga horária semestral, o desenvolvimento de tarefas administrativas em paralelo às atividades de sala de aula; e o segundo está relacionado à preocupação com os aspectos pedagógicos: realização da tarefa, ao invés da preocupação com a aprendizagem adquirida, dificuldade na compreensão do que é aprender, além de uma relação direta com os objetivos do curso, da disciplina e do seu trabalho.

Para a superação dos obstáculos, alguns professores apontam que seria necessário um trabalho mais coletivo e a discussão constante da estrutura do trabalho docente dentro da universidade, mas, segundo esses professores, isso não ocorre. Para que se concretize uma prática formativa, segundo Perrenoud (1999), é necessária a configuração de três estratégias, a saber: a observação, a intervenção e a regulação. Como observação, a avaliação auxiliará na obtenção da informação sobre os objetivos que foram atingidos, o que foi aprendido e como foi aprendido; como intervenção, oferecerá a

⁵ Professor entrevistado.

possibilidade de ajuste e orientação da intervenção pedagógica para que o aluno aprenda; e como instrumento de regulação orientará o professor na reorganização do seu fazer pedagógico diariamente.

O que tem sido dito sobre a avaliação, pelos professores entrevistados, orienta para uma avaliação com novos rumos teóricos, conduzindo o avaliador para relações mais interativas com o contexto avaliado, conferindo assim uma grande responsabilidade ao avaliador, por ser comprometido com o objeto da avaliação e com a modificação constante das suas práticas.

A efetivação da prática avaliativa: procedimentos centrados nos instrumentos

Não obstante as concepções que se tem sobre a avaliação e a sua modificação nos últimos anos, a avaliação da aprendizagem se concretiza no contexto da sala de aula. Para Álvarez Méndez (2002, p.51):

De qualquer modo, e apesar da proliferação de uma terminologia pouco clara, que não questiona a natureza e o sentido da avaliação educativa, as práticas mais comuns na avaliação atual do rendimento no sistema educativo mudaram muito pouco nos últimos anos. As palavras não fazem reforma, nem criam por si mesmas uma realidade, mas a expressam. Em nosso contexto, tanta palavra de reforma choca-se frontalmente com as práticas habituais mais que com as propostas formais; choca-se também com a estrutura organizada das escolas.

O ensino superior, assim como nos outros níveis de ensino, segundo Chaves (2005), tem o tema da avaliação como crítico, fato este comprovado em pesquisas realizadas (MENDES, 2005; PADERES, 2007; HOFFMANN, 1993, VILLAS BOAS, 2005), que revelam o caráter

contraditório, os mitos, os conflitos e os dilemas vivenciados por professores e alunos nas relações estabelecidas, o que ficou explicitado também nesta pesquisa.

Na realidade, no momento das concretizações, nas quais se trata de examinar e qualificar a aprendizagem, o uso de instrumentos de valoração acaba sendo a forma mais utilizada pelos professores. Sendo assim, a prática ocorre mediante a seleção (escolha), elaboração (construção), aplicação, correção e instrumentos classificatórios articulados em vários momentos durante o semestre letivo.

Nesse sentido, a principal atividade do professor acaba sendo a organização desses instrumentos, no que tange a pensar e refletir sobre a prática avaliativa. Qual instrumento selecionar? A melhor forma de elaborar? Como aplicar? Corrigir e devolver, finalizando com a aprovação ou reprovação do aluno.

O discurso começa a não fazer sentido, já que a aplicação desses instrumentos para a comprovação da aprendizagem dos alunos está centrada em estruturas prontas e acabadas para a aferição dos conhecimentos. As respostas que surgem ficam limitadas a oferecer informações para os professores que, por meio da nota obtida pelo aluno mediante as normas definidas no Regimento Geral da Universidade, possibilitam a progressão ou não desse aluno no curso.

Sendo assim, a prática considerada formativa, dialógica, que abrange tanto os conhecimentos adquiridos quanto as habilidades, o interesse, atitudes e os seus significados para a vida dos atores sociais na Universidade, de forma a auxiliar professores e alunos nas informações necessárias sobre o desenvolvimento da aprendizagem, acaba não se concretizando, pois concordamos com Álvarez Méndez (2002, p.75) ao afirmar que:

Uma avaliação que se pretenda ser formativa na escola deve estar mais próxima da busca de conhecimento (sobre o ensino e a aprendizagem e, indiretamente sobre a escola) e mais

próxima da interpretação e da análise crítica e construtiva bem informada do que do juízo que, supõe-se, implica qualquer ato de avaliação e que habitualmente, costuma apoiar-se, frente à avaliação dos alunos, na informação detalhada que os exames fornecem.

Uma prática avaliativa que se centra somente nos instrumentos fica limitada e, mesmo sendo algo necessário, devemos ir além. Para os professores entrevistados, alguns posicionamentos adotados, no desenvolvimento da sua prática avaliativa, garantiriam a efetividade do rompimento com posturas consideradas tradicionais, tais como: a diversidade do uso de instrumentos, a flexibilização na aplicação e correção dos instrumentos, a possibilidade de participação dos alunos na escolha dos instrumentos. No entanto o direcionamento dado ao processo avaliativo, diversificando algumas posturas, não é garantia de uma prática formativa, que ocorre a partir do acompanhamento e das informações que são oferecidas aos alunos.

O que ficou evidenciado na análise das práticas avaliativas dos professores entrevistados - em relação ao processo de seleção, elaboração, aplicação, correção e devolução dos instrumentos -, é que são desenvolvidas mediante a utilização dos mecanismos de atribuição de notas, encerrando-se o processo avaliativo nesse último momento, o que na prática revela uma contradição com o que se preconiza.

Nesse sentido, os alunos percebem que as práticas avaliativas não são formativas, já que todo o processo de informação sobre o desenvolvimento da sua aprendizagem não acontece. Na visão dos alunos, isso configura uma prática avaliativa com um direcionamento meramente técnico, restrito à elaboração de instrumentos, desconectado do processo de ensino-aprendizagem, somatório e a serviço exclusivamente da avaliação institucional, pois acaba resumindo-se à atribuição de notas para aprovar ou reprovar. Afirmam serem as práticas de avaliação estanques e desvinculadas do processo de ensino-aprendizagem.

Percebe-se, então, a importância da relação entre a teoria e a prática da avaliação. O que os futuros profissionais da educação vivenciam durante a sua formação será marcante para a sua atuação acadêmica posterior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo desenvolvido neste trabalho tratou de compreender e analisar a concepção de avaliação da aprendizagem e a prática avaliativa, desenvolvida pelos professores do curso de Pedagogia de uma universidade pública do estado da Bahia. Constituiu-se em uma tentativa de explicitar o que se pensa, diz e faz sobre avaliação da aprendizagem, oferecendo possibilidades para a reflexão sobre as práticas avaliativas dos professores do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, no ensino superior.

As modificações das concepções de avaliação da aprendizagem, de certo modo, estão relacionadas às denúncias e aos desvelamentos ocorridos, principalmente a partir da década de 1990. O caráter classificatório, seletivo, punitivo, coercitivo e excludente ficou evidente nos inúmeros estudos realizados. Surge, porém, a necessidade de ir além e alcançar as práticas avaliativas formadoras, dialógicas e emancipatórias.

A discussão sobre a avaliação tem sido recorrente nos meios educacionais nas três últimas décadas; de que forma, no entanto, essa discussão tem efetivamente transformado as práticas avaliativas em sala de aula ainda se constitui em um dos itens que merece maior atenção por parte dos educadores. Na realidade, esse é o grande desafio para os profissionais da área. O sentido que a avaliação da aprendizagem adquiriu no processo pedagógico indica a importância de buscarmos soluções para que ela cumpra a sua função de auxílio no processo de ensino-aprendizagem, como um processo de conscientização do educando com seus limites e possibilidades, ao mesmo tempo em que propicie uma dialogia na qual o educador também possa rever os mecanismos de avaliação que adota, revelando assim um processo mútuo de contínua aprendizagem.

Dessa forma, a análise dos dados indicou que os professores, fundamentados em discursos progressistas, evidenciaram um entendimento de que a sua prática avaliativa deve ser constituída como um processo contínuo e dinâmico, dentro de uma concepção de avaliação formativa a serviço da aprendizagem e de que a avaliação é orientadora da elaboração dos programas de ensino. Ela serve para avaliar não somente o aluno, mas também o trabalho do próprio professor e o currículo, de forma a reorientar esses caminhos da aprendizagem em prol da autoria, da autocrítica e da autonomia.

Nesse sentido, foi possível identificar uma mudança significativa nos discursos, na compreensão dos professores do que é e qual a função da avaliação da aprendizagem. Tal discurso indica que a avaliação deve possibilitar aos alunos e professores informações sobre o processo de ensino-aprendizagem, caracterizando-se, então, para os professores, como uma concepção de avaliação formativa.

O entendimento dos professores avançou e foi possível perceber que incorporaram novos conceitos e perspectivas sobre a avaliação da aprendizagem, mas que ela não se refletiu em mudanças expressivas na realização das práticas avaliativas realizadas.

REFERÊNCIAS

- ÁLVAREZ MÉNDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Tradução Magda Schwartzsupt Chavez. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- BERTRAND, Olivier. *Avaliação e certificação de competências e qualificações profissionais*. Brasília: UNESCO/IIPE, 2005.
- BONNIOL, J. J.; VIAL, M. *Modelos de avaliação*. Textos fundamentais. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FREITAS, Luis Carlos Teixeira. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação Mediadora: uma prática em construção – da universidade a pré-escola*. Porto Alegre: Mediação, 1993.
- _____. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. Salvador: Malabares, 2003.
- MENDES, Oleni Maria. Avaliação formativa no ensino superior: reflexões e alternativas possíveis. In VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.
- PADERES, Adriana Marques. *A avaliação enquanto prática pedagógica em uma instituição de ensino superior*. Dissertação (mestrado). Curso de Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.
- PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- VIANNA, H. M. *Introdução à avaliação educacional*. São Paulo: IBRASA, 1989.
- VILLAS BOAS, B. M. de F. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico-universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, I. P. A; NAVES, M. L. P. *Currículo e Avaliação na Educação Superior*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005.

Recebido em 8/8/2008 e aceito para publicação em 9/10/2008.

