

Pró-Reitora de Ensino da UNIVALI. Doutora em Educação – Currículo. E-mail: amandia@univali.br

Chefe do Departamento de Ensino e Avaliação da ProEn - UNIVALI. Doutora em Educação – Currículo. E-mail: cassia@univali.br

Coordenadora Acadêmica do Centro de Educação Balneário Camboriú – UNIVALI. Doutora em Educação. E-mail: reginalh@univali.br

Correspondência:
Address:
Rua 2400, n.398 - apto 1402 Balneário Camboriú (SC) CEP: 88330-414
Av. Atlântica, 3210 - apto. 901 - Balneário Camboriú/SC. CEP 88330-000.

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR: questões que emergem da prática docente

LEARNING ASSESSMENT IN HIGHER EDUCATION: questions that arise from the teaching practice

Amândia Maria de Borba*
Cássia Ferri**
Regina Célia Linhares Hostins***

Resumo

A avaliação da aprendizagem no ensino superior, enquanto objeto de estudo, tem imposto reflexões sobre as concepções e os procedimentos vigentes, bem como sobre os paradigmas propostos na literatura educacional. O presente trabalho é fruto de um conjunto de discussões realizadas em momentos de formação continuada dos docentes – *lócus* privilegiado para o debate e a negociação de sentidos e significados da avaliação como prática formativa. Apresenta as principais questões formuladas pelos docentes do ensino superior em um movimento simultâneo de resistência às mudanças e abertura para o novo, num debate no qual se evidenciam valores e concepções de orientação contraditória que se aproximam ou confrontam-se num jogo permanente de forças e de questionamentos sobre o avaliar, o medir e o negociar no processo de ensino-aprendizagem.

Abstract

Learning assessment in higher education, as an object of study, prompts reflections on the concepts and procedures currently used, as well as the paradigms proposed in the educational literature. This work is the result of a series of discussions which took place at certain times in the continuing education of teachers – privileged place for discussing and negotiating meanings and significances of learning assessment as a training practice. It presents the main questions posed by teachers of higher education, in a simultaneous

Artigo recebido em:
19/02/2007
Aprovado em:
16/03/2007

movement of resistance to change and receptiveness to new things, in a debate in which contradictory values and concepts were seen, which move towards, or confront each other in a permanent play of forces and questionings on evaluation, measurement and negotiation in the teaching-learning process.

Palavras-chave

Avaliação da aprendizagem; Ensino superior; Regulação do processo de ensino-aprendizagem.

Keywords

Learning assessment; Higher education; Regulating the teaching-learning process.

Este texto apresenta argumentos concisos que, apoiados nos atuais estudos sobre a avaliação da aprendizagem, objetivam subsidiar nossa compreensão quanto ao processo de mudança da avaliação do ensino superior. O desafio de mudar nos impõe conhecimento, coragem, disponibilidade para o diálogo com nossos pares na condição de avaliadores, papel intrínseco ao ato da docência.

A avaliação é sempre um ato complexo e difícil porque envolve modos de agir culturalmente estabelecidos, implicando incômodos inevitáveis como comparar, classificar, selecionar o objeto (ou ser humano) em apreciação. Minimizar esse incômodo significa inverter a lógica, orientando a avaliação educativa no sentido de garantir a aprendizagem do aluno. “A avaliação é procedimento fundamental, indispensável e permanente, seja no sentido do diagnóstico sempre atualizado, seja no sentido da intervenção apropriada” (DEMO, 2003, p. 29).

Muitas perguntas são levantadas por docentes, acadêmicos e especialistas a respeito da avaliação. As respostas nem sempre pretendem ser conclusivas, mas podem evoluir para alternativas pedagógicas que possibilitem qualidade no processo ensino e aprendizagem.

É difícil avaliar?

A maioria dos professores afirma que sim. Alguns afirmam que não porque dizem conhecer seus alunos. No entanto, esse aspecto merece cuidado, pois facilmente se cometem injustiças ao avaliar um ser humano que é, por definição, complexo e sensível. As dificuldades são inúmeras porque o contexto da avaliação no ensino superior envolve professores que têm sua atividade docente articulada ao domínio de uma área específica de formação profissional e cumprem procedimentos obrigatórios da universidade, separando o ato de ensinar do de avaliar, pois há dias para ensinar, dias para avaliar e dias para recuperar.

Invenções e arranjos no ato de avaliar conduzem ao aparecimento de mitos, como, por exemplo: o de que a qualidade diminui quando todos os alunos são promovidos e que cursos e professores mais sérios são os que mais reprovam. Há crenças construídas ao redor da avaliação, tais como: é subjetiva a avaliação que utiliza conceitos e outras formas de registro dos resultados que não sejam numéricos; o rigor da avaliação resulta do cálculo das médias e da atribuição de notas; provas extensas e objetivas são mais eficazes para verificar o domínio do conhecimento.

Tais idéias vão delineando um processo avaliativo no qual o rigor é dimensionado pela atribuição de critérios quantitativos em função da nota final. Há exemplos absurdos: uma questão certa anulada para cada duas questões respondidas erradas, uma prova para cada unidade de ensino com o cálculo de uma média para atingir a globalidade.

Em outro viés, práticas avaliativas permissivas, como trabalhos realizados sem orientação e acompanhamento do professor, não contribuem com procedimentos para uma intervenção apropriada no processo de aprendizagem.

Embora difícil, avaliar é um ato necessário e traz em si uma crítica pedagógica que, mesmo indicando o desempenho impróprio do acadêmico, tem a finalidade de provocar uma reação destinada a motivá-lo a refazer o percurso da sua aprendizagem.

Como motivar o acadêmico a refazer o percurso da sua aprendizagem?

Refazer o percurso da aprendizagem significa possibilitar que o acadêmico compreenda a lógica que orienta a disciplina, ou seja, a articulação entre os conceitos, a indicação de bibliografia básica e complementar, a utilização de diversos procedimentos de ensino e de avaliação.

Aprender implica esforço reconstrutivo político (DEMO, 2000) que privilegia as atividades de pesquisa e elaboração próprias, a habilidade de argumentar com autonomia, de saber pensar crítica e autocriticamente, de produzir textos e materiais inéditos e participar de forma ativa e envolvente na área de formação (DEMO, 2003). No ensino superior, a motivação do acadêmico para refazer seu percurso de aprendizagem depende do seu conhecimento a respeito dos objetivos a serem alcançados, dos caminhos que precisam ser percorridos para isso e dos critérios utilizados para avaliar seu desempenho nesse percurso.

Esse esforço é influenciado diretamente pela postura do avaliador à medida que identifica, organiza e divulga os objetivos de aprendizagem e os critérios de avaliação e revela abertura para redimensionar a sua ação em face do desempenho dos acadêmicos no decorrer do processo.

O que são e para que servem os critérios de avaliação?

A palavra “critério” vem do latim *criterium* e do grego *kriterion* que quer dizer discernir. É o que serve de fundamento a um juízo. Os critérios tornam as regras do jogo mais explícitas e podem ser mais adequados quanto maior for a integração entre professores e alunos.

Depresbiteris (2003) afirma que existe uma diferença entre medidas referenciadas à **norma** e medidas referenciadas ao **critério**. Apesar de ambas serem extremamente importantes, apresentam finalidades diversas. A

primeira tem a finalidade de verificar o desempenho de um aluno com relação ao de outros alunos; a segunda, de verificar o desempenho de um aluno com relação a certos critérios ou desempenho padrão.

A medida referenciada a norma é mais apropriada a sistemas de seleção e classificação de alunos, cuja finalidade é escolher os mais aptos. Já a medida referenciada a critério é mais apropriada para avaliação em sala de aula, uma vez que busca verificar o alcance de objetivos pelos alunos, orientando-os sobre possíveis ações de melhoria, com relação aos desempenhos falhos e estimulando-os em caso de sucesso.

As escalas descritivas¹, utilizadas na avaliação criterial, comunicam aos alunos seus avanços e dificuldades, orientam os planos de estudo, sinalizam o processo de aprendizagem próximo ou distante do padrão referente, considerado “ideal”. O conjunto referencial de critérios auxilia o foco da avaliação e favorece o processo de tomada de decisões: O que estou avaliando? Por que e para que estou avaliando? Que competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) precisam de investimento no processo pedagógico?

Os critérios de avaliação, previamente negociados, permitem ao professor acompanhar não só a atividade, mas a aprendizagem de seus alunos, identificando, na complexidade do real, as capacidades que estão sendo construídas. Os registros desta ação são mais interpretativos, focando as múltiplas relações que interferem na aprendizagem dos alunos, seus avanços e dificuldades.

Por essa razão, é importante que o professor saiba discernir **os critérios de realização da atividade** dos **critérios de aprendizagem** e manter o necessário equilíbrio entre eles. Critérios de realização da atividade – como, por exemplo, “fez afirmações e proposições lógicas”; “foi pontual na entrega dos trabalhos”; “resolveu as operações matemáticas”; “utilizou pontuação correta”; “atendeu às regras da ABNT” – são mais pontuais, isto é, buscam observar/registrar, de maneira mais imediata, o domínio, pelo aluno, de uma determinada habilidade, atitude ou conhecimento, quando da realização de uma atividade. Os critérios de aprendizagem, por sua vez, são mais abrangentes e referem-se ao domínio, pelo aluno, de um conjunto de habilidades, atitudes e conhecimentos em níveis de maior complexidade. Pode-se afirmar que estes consideram a execução de determinada atividade, mas levam em conta a capacidade do aluno

de ampliá-las. Pode-se afirmar que, ao valer-se desses critérios, o professor considera a execução de determinada atividade, mas leva em conta a capacidade do aluno de relacionar diferentes conhecimentos e aplicá-los em situações diversas. Assim, quando o professor se propõe a avaliar se o seu aluno analisa as informações para explicar seu ponto de vista, distingue fatos de hipóteses, elabora conclusões a partir de um conjunto de informações, utiliza conhecimentos para selecionar estratégias, está tomando como referência critérios de aprendizagem.

Mais importante do que diferenciar um ou outro tipo de critério, é buscar o equilíbrio quando de sua utilização na avaliação do aluno. Poderá o professor atribuir, por exemplo, mais importância à pontualidade na entrega de um trabalho ou à resolução de operações, que à capacidade de aplicação de princípios, conceitos ou outras abstrações em novas situações? Ou, ao contrário, poderá o professor considerar que o aluno capaz de estabelecer relações, fazer comparações, analogias, interpretações e sínteses, pode prescindir da necessidade de respeitar as normas da ABNT na apresentação de um trabalho escrito ou de aplicar fórmulas para a resolução de problemas?

Mais uma vez, o importante é perceber que a definição dos critérios é balizada pelas competências definidas no perfil de formação do aluno.

Utilizar a avaliação criterial significa abolir a nota?

Há controvérsias. Professores do ensino superior quando discutem o tema **nota** assumem posições bem demarcadas: há os que se apegam a ela de maneira exacerbada e há os que desejam eliminá-la do sistema de ensino. Depresbiteris (2003, on-line) afirma que “[...] a posição mais moderada seria tanto a de evitar o endeusamento da nota, envolvendo-a numa aura mágica e confundindo-a com a própria aprendizagem, como a de não rechaçá-la por completo”.

Há modos inteligentes de se utilizar as notas. A nota não expressa o complexo processo de aprendizagem, mas pode revelar de maneira aproximativa e para fins operacionais, o andamento do processo.

Assim, dar a um aluno a nota 5, por exemplo, pode significar **para um professor que quer cuidar da aprendizagem do aluno**, que seu processo de aprender está 'morno', lá pelo meio da expectativa em jogo, talvez parado, sem motivação, urgindo pois intervir para fins de conseguir que o aluno progrida. [...] A nota 2, por sua vez, há de significar sinal vermelho de alerta máximo, sugerindo ao professor que este aluno não está conseguindo elaborar de maneira adequada seus textos, não sabe pensar, argumentar, fundamentar, expressar-se com autonomia, e assim por diante. (DEMO, 2003, p. 31, grifo nosso).

Escalas numéricas (como as notas) ou semânticas (como as descritivas) são indicadores de apoio aproximativo do processo de aprendizagem que permitem ao professor intervenções apropriadas. Não representam, portanto, um problema a ser evitado. O problema é o abuso. E isso está nas mãos de quem faz a avaliação.

Que posturas pode assumir o avaliador?

Na educação, historicamente, a **dimensão técnica** da avaliação tem se sobreposto às **dimensões ética e política**, isto é, o professor tem enfatizado a forma de aplicar testes para mensurar o desempenho dos seus alunos. O ato de avaliar passa a ser um ritual específico e técnico, na busca de resultados que são quantificados pelo fetiche dos números, pelas notas e médias. A linguagem matemática no processo de avaliação tem o poder de transformar a qualidade em quantidade e de distanciar o avaliador das relações que produziram o fracasso e/ou o sucesso dos avaliados.

A **dimensão ética** implica, antes de tudo, uma disposição necessária ao avaliador: a disposição de acolher. O ato de avaliar é um diagnóstico das relações que interagem nos processos de aprendizagem dos alunos, favorecendo, ao professor, regulações didáticas para proceder a intervenções éticas e intencionais da ação pedagógica, visando a mudanças qualitativas nos resultados da aprendizagem. Assim, é também um processo humano que exprime, sempre, de uma certa forma, uma concepção, uma apreciação em relação ao outro. Para tanto, a ação comunicativa entre alunos e professores pode ser considerada como o eixo para a construção de uma avaliação ética, norteadas por um conjunto

referencial de critérios organizados e validados no interior de um sistema de comunicação.

Na **dimensão política**, a atitude dos avaliadores deixa de ser instrumental, guiada por referentes já estabelecidos, para ser performativa, resultante de consensos validados pelo grupo. Neste sentido, o professor renuncia à superioridade do avaliador especialista para ser um negociador, envolvido com o sentido e a validade dos julgamentos e críticas emitidos (BORBA, 2002).

O professor que avalia precisa 'criticar', pois é fundamental que o aluno com desempenho impróprio saiba de sua condição, assimile de maneira pedagógica e parta para a reação. Essa crítica precisa ser 'pedagógica', ou seja, destinada a erguer o aluno, não a humilhar, estigmatizar, isolar (DEMO, 2003, p. 32).

Deve-se avaliar atitudes?

No Projeto Pedagógico, ao definir o perfil do egresso, destacamos, também, um conjunto de atitudes que queremos ver assumidas pelos futuros profissionais. Desta forma, mais importante do que avaliar esse processo por meio de notas, é necessário proporcionar aos acadêmicos situações que possibilitem a vivência e a incorporação de atitudes no seu processo de formação.

No entanto, numa avaliação criterial é possível identificar indicadores que permitem observar a internalização de determinadas atitudes por meio de comportamentos observáveis. Por exemplo: quando se estabelece como critério o *respeito às normas da ABNT* na elaboração de um trabalho acadêmico-científico ou a *entrega de trabalho dentro do prazo*, é possível observar comportamentos que podem significar uma atitude de *observância a regras*.

Ou, ainda, quando se define como critério o *respeito à opinião do colega*, pode-se propor situações que incentivem o acadêmico a assumir atitudes de *argumentação crítica, interação e acolhimento a palavra do outro*.

Deste modo, a avaliação das atitudes, assim como a dos conhecimentos e habilidades, está vinculada diretamente ao perfil do aluno que queremos formar. Portanto, não há como desequilibrar essa relação

atribuindo maior peso a um ou a outro aspecto. Cabe ao professor observar esse equilíbrio na definição do seu plano de ensino e manter constante vigilância em relação aos critérios elaborados para os procedimentos de avaliação.

Metaforicamente, podemos comparar com o gesto natural da mãe perante seu filho: acompanha seu crescimento físico atentamente, mas perscruta seu comportamento, atitude, modo de ser, autonomia. Não separa as coisas, porque sabe ver no filho sua complexidade não linear (DEMO, 2003, p.30).

Nesta perspectiva, quais os instrumentos utilizados para avaliar?

Numa avaliação que privilegia o processo, avaliar lançando mão de um único instrumento não é apropriado. DEMO (2003, p. 29) afirma que “[...] normalmente, os professores avaliam pela prova, de estilo tipicamente reprodutivo. Dentro do instrucionismo vigente, cabe ao aluno escutar aulas, tomar nota e fazer prova”. No entanto,

“[...] a avaliação quer saber sobre ‘saber pensar’, para resumir de modo simplificado a uma perspectiva. Esta idéia vai privilegiar procedimentos qualitativos sempre muito mais complexos que os quantitativos”.

Na prática, considerando-se a dinâmica do ensino superior e suas condições objetivas de funcionamento, faz-se necessário observar o equilíbrio entre os níveis quantitativo e qualitativo. Não há como prescindir de avaliações objetivas (como a prova), nem tampouco se restringir a elas.

O recomendável é que o docente utilize diversos instrumentos e/ou procedimentos, tais como: provas escritas, orais ou práticas, entrevistas, visitas de estudo, relatórios, seminários, estudos de caso, projetos, *portfólios*, resumos, resenhas, exercícios, entre outros, que dependem fundamentalmente dos objetivos de aprendizagem estabelecidos e permitem ao docente uma comunicação mais efetiva com seus alunos sobre o andamento do processo de aprendizagem.

É importante que o docente também considere, ao definir os objetivos da aprendizagem, o equilíbrio necessário no uso de procedimentos e/ou instrumentos de avaliação individuais e grupais que permitam acompanhar a formação do acadêmico tanto no seu percurso individual como na interação com os outros.

Assim, a definição eqüitativa entre procedimentos e/ou instrumentos individuais e grupais, quantitativos e qualitativos está vinculada tanto a aspectos operacionais - o número de alunos, o tempo e os recursos disponíveis – como a aspectos da aprendizagem - o conteúdo que está sendo avaliado, os objetivos pretendidos, os resultados anteriormente obtidos, entre outros.

Afinal, o que é avaliar?

O ato de avaliar é uma ação cotidiana na ação docente, independente do professor ter estudado teórica e didaticamente o processo de avaliação da aprendizagem. A avaliação pode ser um ato técnico, intuitivo e/ou intencional, cuja ênfase dada pelo professor traz conseqüências ao desenvolvimento do processo. “A própria presença do professor e do aluno, um frente ao outro, faz emergir contexto de relação social classificatória e comparativa, por conta da óbvia relação de poder e que pode descambar tanto em autoritarismo quanto em convivência democrática” (DEMO, 2003, p. 31).

Assim, o professor não está livre do ato de julgar, porque **avaliar é julgar algo ou alguém** quanto ao seu valor. É um ato que pode expressar **classificação, apreciação ou orientação em direção ao futuro**.

O avaliador precisa entender a avaliação como um ato que envolve uma **intenção**, uma **técnica** e uma **intuição**, e, então, elaborar critérios que compatibilizem as três dimensões: metodológica, ética e política.

Isto significa conciliar objetividade e subjetividade a uma perspectiva **crítica**, pela qual as ações sociais não são vistas completamente dependentes dos seus agentes que são, simultaneamente, objetos e sujeitos da ação. Assim, o referencial da avaliação se elabora e se reconstrói no

próprio ato da avaliação, **mediado por um roteiro de critérios negociados no grupo** e que funcionam como roteiros e procedimentos metacognitivos que levam os alunos e professores a controlar e tomar consciência de seus avanços e dificuldades no desenvolvimento pessoal e profissional.

Desse modo, no ato de avaliar evidenciam-se três eixos interdependentes: metodológico (ênfase na objetividade), ético (posição subjetiva) e político (postura crítica) que definem, respectivamente, as três funções da avaliação no ensino:

a) de controle, que produz julgamentos de conformidade;

b) de análise, que produz julgamentos de apreciação e que presidem novas escolhas (auto-regulação: o avaliador faz a interpretação dos avanços e dificuldades);

c) de condução, que produz julgamentos de navegação, esclarecendo decisões para a redefinição dos percursos.

A partir destas três funções, fica claro o que significa avaliar: aprovar ou reprovar o aluno, fornecer meios de aperfeiçoamento ao aluno, ao professor e ao grupo, respectivamente, e indicar dados relativos à relevância social da formação e do conhecimento que o aluno construiu ao longo de sua escolarização.

Portanto, avaliar é um processo contínuo e sistemático que visa o progresso do aluno no domínio dos conhecimentos e no desenvolvimento de habilidades e atitudes exigidas pela formação científica e o exercício profissional.

Referências

BORBA, A. M. de. **Avaliação da aprendizagem**: da norma ao conjunto referencial de critérios. (Conferência proferida em Salvador, no Instituto Anísio Teixeira, nov. 2002).

DEMO, P. Avaliação e democracia. **Abceducatio**. São Paulo, a. 4, n. 22, p. 28-32, 2003.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem**: a dinâmica não linear do conhecimento. São Paulo: Atlas, 2002.

DEPRESBITERIS, L. **Avaliação da aprendizagem do ponto de vista técnico-científico e filosófico-político**. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br>>. Acesso em: 10 set. 2003.

CONTRA
PONTOS

Nota

¹As escalas que gradam as dimensões de desempenho do aluno podem ser descritivas e usar adjetivos para caracterizar esse desempenho. Exemplo: nenhuma evidência, evidência mínima, evidência parcial, evidência completa.