

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ÓPTICA DISCENTE: UM ESTUDO COM ALUNOS DE PEDAGOGIA

Nonato Assis de Miranda
Dirceu da Silva
Fernanda Oliveira Simon
Estéfano Vizconde Verasztó¹

RESUMO: Esse artigo apresenta os resultados de uma pesquisa feita com alunos de Pedagogia a cerca da avaliação da aprendizagem no Ensino Superior. Trata-se de pesquisa de natureza qualitativa realizada com 19 estudantes do período noturno de uma Universidade do setor privado na cidade de São Paulo. Os dados foram analisados recorrendo-se à técnica denominada análise de conteúdo proposta por Bardin (1977). Os resultados apontam que a avaliação no ensino superior ainda está voltada para aspectos quantitativos e que os erros e acertos sobrepõem à análise qualitativa e à tomada de decisão. Sugerem também que a avaliação não serve apenas para orientar os alunos, mas também os professores. Com isso, remetem à necessidade de mudanças de paradigmas no sentido de que não se deve repensar apenas o método de avaliar, mas também o processo didático e a postura docente.

Palavras-chave: Avaliação da aprendizagem; curso de Pedagogia; Ensino superior.

INTRODUÇÃO

Este trabalho propõe apresentar as opiniões de um grupo de alunos do Curso de Pedagogia acerca da avaliação da aprendizagem na graduação. Apóia-se da idéia de Cox (1985) no sentido de que os estudantes conseguem ter uma percepção bastante clara a respeito deles mesmos, da maneira como desenvolvem o trabalho acadêmico e dos aspectos da avaliação que realmente são importantes para eles.

Entende-se que discutir a avaliação no ensino superior é importante na medida em que a produção acadêmica neste seguimento ainda é reduzida. Neste caso, o desafio inicial se deu na pesquisa bibliográfica, pois quando se propôs buscar na literatura especializada fundamentos necessários para explicitar a avaliação da aprendizagem, percebeu-se que há um grande número de autores preocupados com a questão da avaliação e do processo ensino-aprendizagem na educação básica. Por outro lado, verificou-se que o ensino superior, mais especificamente na área da avaliação da aprendizagem, não teve a mesma atenção dos autores. Para ilustrar o quadro apresentado, toma-se como referência o trabalho realizado por Chaves (2003). De acordo com a autora, Sousa (1994) fez um levantamento sobre pesquisa em avaliação da aprendizagem no Brasil no período de 1980 a 1990 e encontrou que de um total de 37 trabalhos analisados, apenas seis voltaram-se para o Ensino Superior. Outro estudo apontado pela autora é o de André (2000) no qual apenas 5% das dissertações de

¹ Universidade Estadual de Campinas – Unicamp / Universidade Paulista - UNIP
Av. Bertrand Russell, 801 – Cidade Universitária “Zeferino Vaz”
13083-865-Campinas-SP Brasil.

mestrado e teses de doutorado defendidas acerca da avaliação da aprendizagem no período de 1990 a 1998 voltaram-se para o Ensino Superior. Em função disso, entende-se que este trabalho pode trazer algumas contribuições para as disciplinas que tratam da temática da avaliação no ensino superior.

Percebe-se que a avaliação no Ensino Superior tem sido objeto de um modelo tradicional de avaliação. Para Caldeira (2004), o modelo tradicional de avaliação da aprendizagem está fortemente relacionado com desenvolvimento das teorias tecnicistas e comportamentalistas que ganharam importância principalmente durante a década de 1960 do século XX. Segundo a autora, essas teorias buscavam, por meio da avaliação, julgar a efetividade do processo de aprendizagem de acordo com os “comportamentos esperados”. Desta forma, por muito tempo foram dedicados esforços à produção de testes, inventários, questionários, fichas de registro de comportamento, etc. A avaliação da aprendizagem assumiu, durante décadas, a identidade de um instrumento para análise de desempenho final.

Tem-se observado que no ensino superior esse modelo ainda é muito praticado e não se percebe, pelo menos a princípio, tentativas para superá-lo. Entretanto, não se pode dizer o mesmo em relação à educação básica. Conforme aponta Sousa (2004), esforços têm sido empreendidos neste nível de ensino na tentativa de superação desse modelo de avaliação. E mais, observam-se esforços para buscar processos que melhor diagnostiquem o aluno. Por outro lado, não se pode dizer o mesmo quando se refere à educação superior, pois conforme afirma Sousa (2004), a avaliação do estudante do ensino superior parece ser a área em que a avaliação apresenta as maiores resistências à mudança.

Sousa afirma que as críticas até o momento realizadas às práticas avaliativas tradicionais no ensino superior já alcançaram pelo menos alguns cursos da área de humanas. Entretanto não se pode referir a mudanças muito significativas, pois se tem observado que em alguns cursos de licenciatura o emprego de instrumentos de verificação quantitativa de aprendizagem. Nota-se com isso, que o fato acaba refletindo no fundo uma concepção mecanicista de avaliação como é o caso dos testes de múltipla escolha que ainda têm um papel importante no sistema de avaliação desses cursos.

Além da manutenção de modelos tecnicistas de avaliação o processo vigente está muito mais vinculado a uma pedagogia do exame do que de uma avaliação propriamente dita que tem dimensões muito mais amplas. Nesse sentido, concorda-se com Luckesi (2002) na concepção de que o uso da avaliação da aprendizagem ainda está vinculado ao disciplinamento dos alunos. Para o autor, “a utilização das provas como ameaça aos alunos, por si, não tem nada a ver com o significado dos conteúdos escolares, mas sim com o disciplinamento social dos educandos, sob a égide do medo” (LUCKESI, 2002, p. 21-22).

Para compreender melhor esse modelo pode-se destacar o trabalho de Tyler (1949), que é um dos primeiros teóricos do tema que considerava avaliação educacional como a comparação constante entre os desempenhos dos alunos e os objetivos, previamente definidos. Nesta mesma linha de pensamento, concorda-se com Caldeira (2004), que o trabalho de BLOOM, HASTINGS e MADDAUS (1971), *Manual de Avaliação Formativa e Somativa do Aprendizado Escolar* influenciou especialmente o

planejamento educacional de várias gerações. Neste trabalho os autores sugerem três funções para a avaliação: diagnóstica, formativa e somativa que foram incorporados aos trabalhos de vários autores que discutem o assunto como Luckesi (2002), Haydt (1995).

Entende-se que os modelos de avaliação empregados até o momento devem ser repensados no sentido de que não se pode conceber a avaliação como instrumento de seletividade social conforme vem ocorrendo. Por outro lado, acredita-se que tal fato só será possível se o processo ensino-aprendizagem for repensado, mesmo porque ensinar e aprender são verbos indissociáveis e isso diz respeito a uma nova forma de pensar dos professores na didática de suas aulas o que representaria até mesmo em alguns casos mudanças de paradigmas. É importante ressaltar que a avaliação deve refletir a realidade da sala de aula e não uma forma de exclusão, classificação, sanção e castigo conforme defende Aedo (1996) apud Barros Filho (2002).

METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na perspectiva qualitativa seguindo algumas orientações de Merriam (1988) para o desenvolvimento do estudo de caso. Neste sentido, concorda-se com Godoy (2000) que se trata de um tipo de investigação bastante apropriado para a compreensão e interpretação de fenômenos educacionais. Parte-se do pressuposto de que nas metodologias qualitativas, os sujeitos de estudo não são reduzidos a variáveis isoladas ou a hipóteses, mas vistos como parte de um todo, em seu contexto natural, habitual. Considera-se que ao reduzir pessoas a agregados estatísticos, perde-se de vista a natureza subjetiva do comportamento humano.

A coleta de dados foi realizada na última aula do ano letivo de 2005 da disciplina Avaliação do Rendimento Escolar ministrada em um dos *campi* de uma Universidade do setor privado da Cidade de São Paulo. Para tanto, utilizou-se dos depoimentos dos alunos em um texto descritivo que os mesmos redigiram apontando os aspectos positivos e negativos da avaliação da aprendizagem levando-se em consideração o conteúdo ministrado na disciplina e suas concepções sobre o assunto.

Os dados foram apurados a partir das respostas de 19 alunos do sexto semestre do curso de Pedagogia. Para a análise dos dados recorreu-se à técnica denominada análise de conteúdo proposta por Bardin (1977).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS OBTIDOS

A análise do conjunto das respostas será apresentada em duas categorias a partir dos depoimentos escritos pelos alunos. São elas:

A) Aspectos Positivos

B) Aspectos Negativos.

A partir destas categorias pretende-se, portanto, oferecer ao leitor uma descrição das concepções de avaliação percebidas por um grupo de alunos do curso de Pedagogia.

As respostas dos estudantes apontando os aspectos positivos em relação à avaliação podem ser apontadas em três categorias que foram denominadas como: didática; contínua; e de *feed-back*.

Grande parte das respostas dadas à categoria **didática** está relacionada ao ato de diagnosticar. Isto é expresso pelos alunos da seguinte forma:

- *“A avaliação busca desenvolver no aluno o grau de conhecimento ajudando-o a perceber onde está a suas (sic) dificuldades”*.
- *“Através da avaliação se consegue diagnosticar como o indivíduo recebe o conhecimento e se o professor está conseguindo passar com clareza os objetivos da aula”*.
- *“Deve-se elaborar avaliações tendo em vista a capacidade da turma, isto é, o nível de aprendizado”*.
- *A avaliação não tem que ser considerada algo massacrante, ela pode servir como uma função diagnóstica”*.

A partir das assertivas acima, nota-se que os sujeitos vêem a avaliação como instrumento capaz de identificar as dificuldades dos alunos e com isso, torna-se um instrumento de diagnóstico da realidade para a tomada de decisão do ponto de vista pedagógico. Para Luckesi (2002, p.35) esta função da avaliação constitui-se num momento dialético do processo de avançar no desenvolvimento da ação, do crescimento para a autonomia, do crescimento para a competência, etc. E mais, acrescenta o autor, “como diagnóstica, ela será um momento dialético de ‘senso’ do estágio em que se está e de sua distância em relação à perspectiva que está colocada como ponto a ser atingido à frente”.

Quanto ao modo **contínuo** percebeu-se que alguns alunos sugerem que a avaliação deve ter essa perspectiva, conforme se contata a partir dos depoimentos que seguem:

- *“...enxergar o aluno como um todo, procurando sempre avalia-lo de uma forma constante e gradativa, respeitando o seu ritmo de aprendizagem”*.
- *“A avaliação deve ser uma ferramenta utilizada durante todo o processo educacional, em diferentes momentos na sala de aula...”*.
- *“A avaliação deve ser contínua e não em semanas específicas”*.

Em relação à categoria denominada de *feed-back*, nota-se que a avaliação tem uma função orientadora, a partir do momento em que além de avaliar o aluno, orienta também o professor quanto à sua didática em sala de aula. Esta perspectiva apresenta-se em depoimentos como os que seguem:

- *“A avaliação não serve somente para avaliar o aluno, mas serve também para que o professor se auto-avaliar e repense ou prossiga com suas aulas”*.

- *“O objetivo da avaliação é o de auxiliar o aluno no seu processo de ensino-aprendizagem, fazendo observar os seus erros e aprendendo concertá-los (sic)”*.

- *A avaliação deve ser uma maneira de o aluno saber se houve uma aprendizagem válida e ser um instrumento de ajuda para o professor”*.

Os aspectos negativos apontados pela pesquisa, nota-se que o exame das respostas dos alunos em relação a este tema levou a identificar quatro subcategorias através das quais os estudantes se manifestaram. Para um grupo de alunos a avaliação desperta sentimentos negativos reveladores de medo e nervosismo. Outro grupo aponta questões voltadas para centralidade da avaliação no professor e a falta de planejamento pedagógico deste o que, segundo o respondentes, acaba gerando conflitos no processo avaliativo do aluno. Há ainda, um grupo menos expressivo que entende que a avaliação tem sido abordada muito mais do ponto de vista quantitativo que qualitativo e por fim, um grupo, também não expressivo que entende que avaliação tem privilegiado muito mais a função classificatória que a formativa ou diagnóstica.

O **instrumento de controle** ainda faz parte das práticas avaliativas, pelo menos é o que alguns alunos pensam. Para ilustrar esta afirmação pode-se tomar como referências os depoimentos que seguem:

- *“A avaliação escolar não deve estar associada ao medo e a ‘decoreba’”*.

- *“O aluno perante as provas, muitas vezes, não consegue transmitir na avaliação tudo aquilo que sabe no nervosismo se atrapalha em suas respostas”*.

A questão da **centralidade da avaliação** ainda representa um problema na concepção dos estudantes universitários de Pedagogia. Eles entendem que o professor ainda tem dificuldades de planejar e avaliar o processo educativo. Este pensamento vai ao encontro da concepção de Camargo (1999, p.173) no sentido de que “a avaliação se inicia no planejamento, no primeiro dia de aula”. Todavia, de acordo com os depoimentos de alguns alunos participantes da pesquisa, nem todos os professores têm este pensamento.

- *“Difícilmente os professores definem com clareza, no ato de planejamento de ensino, qual é o padrão de qualidade que se espera da conduta do aluno”*.

- *“Muitos docentes sentem dificuldades ao respeitar cada aluno em seu aprendizado, transformando uma forma mais difícil para eles ao se preocuparem em avaliá-los”.*

Os instrumentos **quantitativos** ainda fazem parte do cotidiano escolar, quer seja na educação básica ou na educação superior. Entretanto é interessante apontar que para os alunos, o aspecto quantitativo está diretamente relacionado aos testes, ou melhor, a provas de múltipla-escolha. O desagrado dos alunos por este tipo de instrumento de avaliação foi apontado no trabalho realizado por Godoy (2000). De acordo com a autora, “ao serem perguntados sobre as formas de avaliação preferidas os alunos destacam, em primeiro lugar, as provas dissertativas. A seguir aparecem os trabalhos (individuais ou em grupo), os seminários, as provas práticas e os testes”. Percebe-se com isso, que neste estudo realizado na UNESP há cinco anos os alunos já demonstravam sentimento similar a este estudo em relação à essa tipo de prova. Para exemplificar o quadro apresentado seguem alguns depoimentos coletados.

- *“Infelizmente as escolas e faculdades ainda estão presas à aplicação de provas objetivas o que muitas vezes acaba prejudicando o aluno...”.*

- *“A meu ver as provas objetivas frustram o educando e não permite ao educador avaliá-lo de acordo com seu potencial”.*

- *“Muitas formas de avaliação ultrapassadas, meramente quantitativas, persistem até hoje em escolas públicas e particulares, de ensino fundamental, médio e até mesmo em nível superior”.*

- *“As práticas avaliativas continuam voltadas para a pedagogia do exame, na qual, todos os envolvidos do processo estão preocupados com a nota”.*

Por fim, nota-se que a avaliação continua sendo um instrumento de seleção. Para Luckesi (2002, p.35) “com a função classificatória, a avaliação constitui-se num instrumento estático e frenador do processo de crescimento”. Pelo visto, os alunos têm demonstrado preocupação em relação a essa modalidade de avaliação. O depoimento que segue ilustra este pensamento dos alunos:

- *“O aluno é avaliado não pelo que sabe e sim pelos acertos que tem em uma avaliação tornando-se uma avaliação classificatória deixando o aluno fora do contexto escolar”.*

Ainda concordando com Luckesi (2002) entende-se que a função classificatória subtrai da prática da avaliação aquilo que lhe é constitutivo: a obrigatoriedade da tomada de decisão quanto á ação, quando ela está avaliando uma ação. Entretanto é importante salientar que os futuros professores pensam desta forma, pelo menos é o que mostra este resultado de pesquisa.

CONCLUSÕES

Ao finalizar este trabalho acredita-se que ao avaliar um aluno, o professor deve romper com a clássica forma de perguntas e respostas, acertos e erros, com a visão de

avaliação classificatória. Deve ter em mente que a avaliação serve como mediação e superação de ações. Espera-se que elabore atividades capazes de gerar uma aprendizagem efetiva e com significado. Entende-se que quando um aluno se sente responsável pela sua construção de conhecimentos, dentro de um contexto significativo, o interesse pela aprendizagem cresce, sem que necessariamente tenha um instrumento que o pressione a estudar. Mesmo porque, conforme defende Luckesi (2002), o ato de avaliar, por sua constituição mesma, não se destina a um julgamento "definitivo" sobre alguma coisa, pessoa ou situação, pois que não é um ato seletivo.

Neste caso, não se trata apenas de preparar algumas atividades pensando na devolução de reproduções exatas. Mas sim de elaborá-las de maneira significativa, no sentido de que o educando desenhe o seu desenvolvimento por meio de sua realização.

Assim como a avaliação, a construção do conhecimento é um processo, não acontece por acaso e nem do dia para noite. Portanto, a avaliação não pode ser vista separadamente desse processo, tem que fazer parte desta construção como mediadora. Vale lembrar que aprendizagem e avaliação seguem juntas.

Para avaliar é necessário que o professor saiba ouvir, olhar, sentir, entender como os alunos são capazes de se expressar. A avaliação deve ser contínua. Deve-se levar em consideração os processos vivenciados pelos alunos. É importante levar em conta que há uma grande diversidade de respostas deles e que estas respostas estão sempre sujeitas a alterações, dependendo da intervenção do professor, sempre tendo em vista a construção do conhecimento.

Os resultados sugerem também que o erro não pode ser visto como uma falha do aluno, mas uma alternativa para que se reestruture novas formulações a partir desse erro, ou seja, um erro construtivo. Para Hoffmann (2003) tal fato significa considerar que o conhecimento produzido pelo educando, num dado momento de sua experiência de vida, é um conhecimento em processo de superação.

Percebeu-se, também que o professor deve ter consciência do que pretende (objetivos claros) e estar sempre refletindo sobre as conquistas e dificuldades de seu aluno, para assim melhor intervir e ajudá-lo a progredir em seu aprendizado. Não há como negar que esse ponto de vista pode ser difícil de ser absorvido por professores que acreditam na tendência pedagógica tradicional, ou seja, o professor como centro do processo ensino-aprendizagem. Mas se tem a pretensão de mudar sua prática de ensino pode compartilhar com o pensamento de Luckesi (2002) no sentido de o educando se desenvolve enquanto aprende; e, para que a aprendizagem e o desenvolvimento sejam intencionais é preciso que haja também um ensino intencional.

Outro aspecto apontado pela pesquisa é que se o aluno apresenta dificuldades, algo está por trás e cabe ao professor averiguar e dar encaminhamentos para a superação dessas dificuldades. Se o aluno não apresenta dificuldades, cabe ao professor mediar para novas conquistas, ou seja, redirecionar sua aula. Portanto, se ao professor cabe mediar essa construção, não é possível aplicar uma avaliação de maneira estática e de tempo em tempo determinado, em que o aluno continua sendo taxado como objeto de um processo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARDIN, L. (1977). **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edição 70 Ltda.
- BARROS FILHOS, Jomar. (2002) **Avaliação da aprendizagem e formação de professores de física pra ensino médio**. Tese (doutorado) em educação – Universidade Estadual de Campinas.
- COX, R. **Higher education: assessment of students**. In HUSÉN, T., POSTLETHWAITE, T. N. (1985). *The International Encyclopedia of Education*. Oxford: Pergamon Press, (4) 2186-93.
- CALDEIRA, Ana Cristina Muscas. **Avaliação da aprendizagem em meios digitais: novos contextos**. Disponível em < <http://www.abed.org.br/congresso2004/por/html/033-TC-A4.htm>>. Acesso em: 20/02/05.
- CAMARGO, Alzira Leite Carvalhais. (1990). **Mudanças da aprendizagem escolar na perspectiva da progressão continuada: questões teórico-práticas**. In.: BICUDO, Maria Aparecida V.; SILVA, Celestino Alves da (Jr). Formação do educador e avaliação educacional (4)11, São Paulo: Editora UNESP.
- CHAVES, Sandra Mara Matias (2003). **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: Realidade, complexidade e Possibilidade**. Tese (doutorado) Faculdade de Educação da USP. Universidade de São Paulo.
- GODOY, Arilda Schmidt.(2000). **Avaliação da aprendizagem no ensino superior: um estudo exploratório a partir de opiniões dos alunos do primeiro e do último ano de três cursos de graduação**. Revista Administração OnLine. 1(1). Disponível em: < http://www.fecap.br/adm_online/art11/arilda.htm>. Acesso em: 26/02/05.
- HAYDT, R.C.C. (1995). **Avaliação do processo ensino aprendizagem**. 5 ed. São Paulo: Ática.
- HOFFMANN, Jussara Maria L. (2003). **Avaliação mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 32 ed. Porto Alegre: Mediação.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. (2002). **Avaliação da aprendizagem escolar**. 14 ed. São Paulo: Cortez.
- MERRIAM, S. B. (1988). **Case study research in education: a qualitative approach**. San Francisco: Jossey Bass Publishers.
- SOUSA, Clarilza Prado de. (2004). **Avaliação do aluno do ensino superior em sala de aula**. Anais do XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Curitiba 1(1),131-138.
- TYLER, R.W. (1949). **Basic principles of curriculum and instruction**. Chicago: The Universit of Chicago.
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (2004). **As dimensões do processo didático na ação docente**. Anais do XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Curitiba, 2004 1(1), 13-30.