

OS DESAFIOS ENFRENTADOS PELOS PROFESSORES NO PROCESSO DE AVALIAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR

DOI: 10.5902/2318133832750

Luciano Dias de Sousa
Flávio Aparecido de Almeida
Lucimere Aleixo Bard
Lucas Borcard Cancela

Universidade do Estado de Minas Gerais, Brasil.

Resumo

O sistema de ensino superior brasileiro passou, nos últimos anos, por expressivas transformações, como mudanças normativas, valorativas e outras que dizem respeito à expansão, diversificação de tipos de instituições, tipos de cursos e à função social do ensino. Essas transformações, somadas às que a sociedade contemporânea vem passando, têm influenciado o futuro destas instituições que se veem, cada dia mais, obrigadas a repensar suas funções e oferecerem uma educação que corresponda às expectativas do Estado e da sociedade no que se refere a um ensino de qualidade. A esses aspectos soma-se a prática avaliativa, que tem se apresentado como um dos pontos críticos do processo educativo, por sua complexidade e repercussão na formação dos estudantes. Nesta perspectiva, o objetivo desse estudo é analisar, com base em uma revisão bibliográfica, alguns aspectos relacionados ao tema da avaliação da aprendizagem e, a partir do contraponto entre as diversas tendências e teorias que tratam do assunto, demonstrar a necessidade de mudanças nas práticas avaliativas realizadas nas instituições de ensino superior brasileiras em direção a uma avaliação formativa, qualitativa e democrática, que contribua para o crescimento intelectual dos profissionais a serem formados.

Palavras-chave: ensino superior; avaliação; prática docente.

THE CHALLENGES FACED BY TEACHERS IN THE EVALUATION PROCESS IN HIGHER EDUCATION

Abstract

In recent years, the Brazilian higher education system has undergone significant transformations, such as normative, value and other changes related to the expansion, diversification of types of institutions, types of courses and the social function of teaching. These transformations, along with those of contemporary society, have greatly influenced the future of these institutions, which are increasingly forced to rethink their functions and offer an education that corresponds to the expectations of the State and of society in terms of quality education. To these aspects, there is added the evaluation practice, which has been presented as one of the critical points of the educational process, due to its complexity and repercussion in the education of students. In this perspective, the objective of this study is to analyze, based on a bibliographical review, some aspects related to the subject of the evaluation of learning and, from the counterpoint between the diverse tendencies and theories that deal with the subject, to demonstrate the necessity of changes in the practices evaluations carried out in Brazilian higher education institutions towards a formative, qualitative and democratic evaluation that effectively contributes to the intellectual growth of the professionals to be trained.

Key-words: higher education; evaluation; teaching practice.

Introdução

Embara já existam no Brasil estudos teóricos sobre as funções e o papel da avaliação na escola e na sala de aula, a investigação da prática avaliativa no ensino superior em sua totalidade e de forma contextualizada é ainda incipiente.

Dias Sobrinho (2003) afirma que na educação superior os mecanismos chamados de avaliação usualmente assumem funções políticas de classificação que legitimam e estimulam instituições, programas, indivíduos e também consolidam mentalidades e estilos. Isto tem sido feito através de instrumentos pontuais, fragmentados, desligados dos processos ditos objetivos, para permitir classificações e hierarquizações.

Ludke e Salles (2002), por sua vez, argumentam que a avaliação no ensino superior continua sendo uma área de trabalho acadêmico de pouco reconhecimento e baixa produção. Embora todos os professores e estudantes estejam necessariamente submetidos à ação da avaliação em seu trabalho, poucos dentre eles se dispõem a parar para refletir, analisar, estudar e se preparar de maneira específica para enfrentar os problemas envolvidos na avaliação.

O que se percebe atualmente é que o corpo docente do ensino superior revela-se muito impermeável à discussão da prática tradicional de avaliação.

Nos encontros e seminários manifestam certo descrédito quanto à possibilidade da avaliação descaracterizar-se, um dia, da feição classificatória que a reveste. O que se observa na investigação de sua prática avaliativa é, ao contrário de uma reflexão a respeito de determinados procedimentos burocráticos, o fortalecimento da prática tradicional de julgamento de resultado ao final dos períodos letivos, apesar do seu caráter comprovadamente autoritário.

Na realidade, isso se constitui em um problema e sinaliza para a necessária discussão sobre a avaliação da aprendizagem desenvolvida pelos docentes no ensino superior, pois, estudos revelam que estes sofrem de certa forma, uma falta de interesse decorrente de um estranhamento em relação a uma prática criticada como de controle e altamente tecnicista, mecanicista, racionalista e de uma pretensa neutralidade com relação ao tema. Hoffmann (2002, p. 66) refere que “para muitos docentes da universidade, um alto grau de exigência em provas e testes é sinônimo de um ensino competente. É incompetente aprovar todos os alunos”. Sob este prisma, há uma distorção muito grande no significado atribuído à avaliação no ensino superior, com a primazia no caráter meramente classificatório e no significado da mensuração presentes nas práticas dos professores.

Diante disso, e mediante tais constatações, este estudo se propõe a analisar a avaliação da aprendizagem no ensino superior, buscando observar seus referenciais teóricos e a conseqüente interferência dessas concepções nos encaminhamentos da prática avaliativa.

A hipótese que se coloca é de que a prática avaliativa verificada nas instituições de ensino superior no Brasil tem sido reduzida à ótica de resultados, não focalizando os diversos aspectos envolvidos no domínio da educação, principalmente, no domínio da produção do conhecimento.

Assim, ao procurar apresentar os principais aspectos relacionados às práticas avaliativas que vem sendo realizadas nas instituições de ensino superior do país, entende-se justificar plenamente a abordagem dessa temática, visto que assim será possível obter subsídios que possam contribuir para o fazer docente, no sentido da superação da avaliação tradicional, seletiva e excludente que ainda impera em nossas universidades.

As práticas avaliativas

Discutir e analisar as práticas avaliativas no ensino superior não tem sido fácil para os atores envolvidos nesse processo. Na maioria das vezes, as práticas avaliativas são uma reprodução de modelos vividos pelos professores ao longo de sua escolaridade e, dessa forma, alguns mitos são perpetuados, justificando-se assim o alto índice de evasão nesse nível de ensino.

Segundo Vianna (2005), as avaliações estão consubstanciadas em modelos que podem ser enquadrados dentro da lógica tradicional, pois,

há uma repetição de características do modelo tradicional de avaliação, ao se utilizar a verificação de instrumentos que visam unicamente a medição dos alunos. Essa forma de avaliação dos alunos é utilizada como o único elemento conceituado dentro do sistema. Também são utilizadas provas, trabalhos em grupo, seminários etc. como meios de comprovação da aprendizagem dos alunos, na maioria das vezes, aceitando os resultados atribuídos como satisfatórios na comprovação da aprendizagem e para qualificá-los para o semestre ou para o ano seguinte, utilizando a avaliação como elemento de certificação. (p. 41)

Villas Boas (2005, p. 163), coloca que “de modo geral, o que acontece em cursos de nível superior é o professor aplicar e corrigir provas, registrar os resultados e devolvê-los aos alunos”. De forma mecanicista, os professores não dialogam com os instrumentos aplicados e, ao término do semestre ou período, somam as notas, tiram as médias e, em alguns casos, aproveitam a participação dos alunos também como elemento de avaliação.

Não é comum vivenciarmos o processo de observação da produção dos alunos durante o período escolar, nem a análise do seu progresso durante a realização da disciplina. Costuma-se também, segundo Villas Boas (2005, p. 163), “não analisar como o aluno iniciou as atividades da disciplina, como as desenvolveu e como as concluiu”.

Outra questão presente nas práticas avaliativas tem sido o enquadramento dos alunos de forma coletiva. Colocam-se todos dentro de um mesmo processo, utilizando instrumentos, na maioria das vezes em grupo, esquecendo-se da individualidade do sujeito e da especificidade de cada um. Sendo assim, a avaliação deixa de cumprir a sua função primordial: identificar e analisar o que foi aprendido, e o que ainda é necessário aprender, para oferecer elementos ao professor que permitam reorganizar o trabalho com o intuito de fazer valer o significado verdadeiro da avaliação: contribuir para a aprendizagem e formação.

Hoffmann (2002) afirma que

para a maioria dos professores, repensar a sua prática avaliativa representa uma questão muito complexa [...] essa mudança de rumo representa-lhes, ao mesmo tempo, a desmistificação do poder da avaliação exercido sobre os estudantes e de outra visão do seu papel de professor, não mais entendido como transmissor de conteúdos. (p. 80)

Portanto, é necessário repensar as práticas avaliativas no ensino superior, porque esta tem servido de modelo às práticas desenvolvidas nas escolas do ensino fundamental e médio. Similarmente ao que acontece com outros níveis, no ensino superior

as classificações do estudante, através de notas ou conceitos é decisiva para a continuidade nos estudos, determinando para o sujeito o *status* de “sucesso” ou de “fracasso” acadêmico, de permanência ou de exclusão do processo escolar, independentemente ou não dos procedimentos que lhe deram origem. (Villas Boas, 2005, p. 168)

Dessa forma, percebe-se que o critério utilizado para avaliar não está focado na aprendizagem, mas sim na classificação do estudante. Villas Boas (2005) confirma esta prática avaliativa no nível superior, quando infere que, “de modo geral, a prova ainda é o procedimento avaliativo predominante; como consequência, somente o aluno é avaliado, e apenas pelo professor”:

Os professores, muito preocupados com o domínio de conteúdo, nem sempre conseguem dar conta dos aspectos pedagógicos do seu trabalho. Eles revelam nas suas práticas, na maioria das vezes, reprodução de modelos vividos ao longo de sua escolaridade, com a falta de conhecimento mínimo sobre medidas educacionais, apesar de serem as provas e os cálculos estatísticos, os procedimentos mais usuais na avaliação dos alunos. Acreditam também que essas discussões são menores e que não devem ser tratadas no ambiente acadêmico. (Villas Boas, 2005, p. 170)

Nessa perspectiva, torna-se necessário, então, que o educador seja reflexivo, de modo a preparar o aluno para uma aprendizagem reflexiva à medida que compartilhe com ele descobertas, seus anseios, suas dúvidas e, ao mesmo tempo, sugira e acate sugestões para novos encaminhamentos e posturas. Seria então uma via de mão dupla esse processo de construção do conhecimento. Não é somente direcionar ou manipular as informações para os alunos sob a ótica docente, mas, segundo Hoffmann (2004), o professor “acompanhando-os em seus percursos, vivendo a magia do inesperado” (p. 172).

Dentro da prática avaliativa, às vezes, a atuação do professor pode variar um pouco com relação às escolhas dos instrumentos a serem utilizados, a forma como seleciona os critérios para atribuir resultados, mas, com relação ao tratamento dado aos resultados, dificilmente existe uma variedade: “o procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da prova ou qualquer outro instrumento, aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o trabalho” (Luckesi, 2003, p. 25), para depois, recomeçar novamente o trabalho acadêmico pedagógico.

Nesse processo avaliativo não está previsto um *feedback* com os alunos, a exemplo de uma comunicação dialógica que privilegie o crescimento, a criatividade, a corresponsabilidade pela formação.

Contudo, esta não é a visão predominante nas instituições de ensino superior. A prática da aferição já está definida e aceita pela comunidade acadêmica, como explica Souza (2001):

Pressupostos políticos calcados na meritocracia conseguiram conceber um processo avaliativo perverso sem nenhum compromisso com o ensino. Para atender a tais propósitos, a avaliação sofreu um desvio de sua função básica, uma distorção de suas reais possibilidades indo além de sua capacidade, que passou a ser utilizada para reprovar ou aprovar alunos. A decisão pedagógica que a avaliação poderia subsidiar quanto ao que a escola poderia e deveria fazer para garantir ensino de qualidade foi decapitada do processo escolar. (p. 146)

O que se observa, de fato, na prática, é a avaliação baseada na medida. No entanto, é bom lembrar que a avaliação não pode desprezar a medida, pois “quantidade e qualidade são dimensões inseparáveis de uma mesma realidade” (Dias Sobrinho, 2003, p. 83). O que é inadequado

é que a medida seja simplesmente transformada em nota ou conceito, cujos resultados são apenas registrados, sem que se tenha a possibilidade de atentar para as dificuldades e desvios da aprendizagem dos educandos, sem que de fato se permita que eles aprendam aquilo que deveriam aprender e construam efetivamente os resultados necessários da aprendizagem. (Dias Sobrinho, 2003, p. 83)

Utilizada dessa forma, a avaliação cumpre o papel de instrumento para a regulação do conhecimento; mais ainda, define os comportamentos esperados e aplica os prêmios ou sanções correspondentes aos resultados. Sacristán (1988) denomina esta prática como poder de controle, “ao dotar o professor com um instrumento importante de poder sobre os alunos, e sobre as atividades desenvolvidas no âmbito da sala de aula” (p. 22). Por isso,

se essa prática aparece secularmente vinculada à ideologia dominante, como uma ação de controle no processo educacional, não é possível a academia apenas negá-la ou criticá-la, pois, ao mesmo tempo não se tornará, como num passe de mágica, em um instrumento de mudanças sociais. É necessário o comprometimento das partes envolvidas, já que a avaliação da aprendizagem é um problema concreto com o qual os professores se deparam nas instituições de ensino superior. (Sacristán, 1988, p. 22)

Portanto, quando o professor avalia, sua ação não pode ser encerrada na configuração do valor ou da qualidade atribuídos ao objeto em questão: “Avaliar exige uma tomada de posição com relação ao objeto da avaliação, com uma conseqüente decisão sobre o resultado alcançado” (Luckesi, 2003, p. 27).

A prática avaliativa deve promover o desenvolvimento dos alunos e identificar os problemas de aprendizagem, buscando corrigi-los no decorrer do processo pedagógico, e o professor que atua no ensino superior tem um papel relevante nesse processo. Sua

participação é fundamental para o enriquecimento de tais questões, uma vez que atua na formação de profissionais. Assim, deve haver uma preocupação constante com os processos avaliativos vivenciados e um cuidado especial com a trajetória de formação desses alunos.

Buscar novos sentidos para a avaliação nas instituições de ensino superior é imprescindível, pois a análise de como os professores pensam a sua prática avaliativa subsidia e redimensiona os processos avaliativos desenvolvidos em seus cursos.

Embora as concepções de avaliação estejam sendo frequentemente discutidas no âmbito educacional, percebe-se que poucas modificações têm efetivamente ocorrido no processo avaliativo a favor da aprendizagem, ou seja, em prol do aluno. Há que se notar certa resistência no professor, com relação às novas modalidades de avaliação. Quando se trata das licenciaturas, por exemplo, o problema torna-se ainda mais complexo, pois os professores formadores consideram-se autônomos pedagogicamente, embora sem base teórico e prática que não seja a da reprodução. Portanto, menos abertura se tem para discussão sobre as formas de avaliação que não sejam as tradicionais, ou seja, somativa, punitiva.

Assim, na visão de Chaves (2003),

as práticas avaliativas no ensino superior devem ser (re) pensadas, no intuito de valorizar o conhecimento que o acadêmico traz de suas raízes e levá-los à busca de apropriação de novos saberes. Saberes esses que identificam os seus anseios da aprendizagem, motivação e interesse pelos assuntos apresentados. As experiências vivenciadas em sala de aula pelos professores e os acadêmicos necessitam ser sintonizadas para que as práticas avaliativas não sirvam para punição e sim para promoção. (p. 30)

Nota-se então, que tanto no processo de avaliar como de ensinar pratica-se um ato político, sendo que para ser adequadamente político, necessário se faz instrumentalizar o conhecimento.

Esse processo de instrumentalização é lento e complexo, mas necessário, se desejamos firmemente que os professores participem cada vez mais de forma intensa, ativa e reflexiva. Deve haver nesse sentido uma maior participação, onde os professores, ao contribuírem com idéias, refletindo coletivamente com os demais sobre a sua prática pedagógica, possam avançar no seu desenvolvimento profissional, mediante as apropriações críticas das contribuições oriundas das diversas formas de trabalhar na formação desses novos profissionais, inserido-os num processo de nova visão sobre avaliação e prática de aula.

Nesse sentido, a avaliação formativa parece estar ganhando terreno, pois delinea-se no ensino superior, provocando uma ruptura com o paradigma tradicional de avaliação reproduzido ao longo do tempo. Isto representa uma esperança de inovação nas práticas avaliativas, muito embora não se possa afirmar que sejam transformações efetivas.

A avaliação formativa implica uma avaliação durante todo o processo de aprendizagem, adotada como mecanismo de intervenção do professor. Ela informa o percurso do aluno no seu processo de aprendizagem, ou seja, pressupõe a participação do aluno e sua ação frente à elaboração do conhecimento, com indagações e formulações de hipóteses, e exige que o professor crie espaços para que isso ocorra.

Nessa forma de acompanhamento, segundo Vianna (2005),

o professor pode perceber as estratégias que potencializam as aprendizagens dos alunos e, caso necessário, será possível mudar a forma de ensinar ou de organizar as situações de aprendizagens. Essa forma de avaliar traz o entendimento de que ela ocorre antes das avaliações pontuais. As provas e exames que têm como objetivo averiguar a aprendizagem dos alunos constituem um tipo de avaliação que dá um veredicto: o aluno aprendeu ou não aprendeu. (p. 52)

É evidente que existem muitos desafios concretos para que se possam desenvolver processos avaliativos na perspectiva da avaliação formativa, e assim sendo, alguns aspectos importantes devem ser considerados nessa discussão, principalmente quando se trata de ensino superior, com vistas a avançar em direção a concepções diferenciadas de avaliação, implícitas em novos paradigmas de ensino e educação.

Conclusão

São notórias as situações, há muito denunciadas, de posturas equivocadas mantidas por professores no tratamento dado à avaliação, nos diversos níveis de ensino. A falta de critérios na correção dos instrumentos e tantos outros procedimentos indicam que, para o professor, a avaliação cumpre um papel claro dentro da dinâmica do processo de ensino-aprendizagem: verificar se o aluno aprendeu ou não o conteúdo e, para tanto, os mecanismos escolhidos e aplicados, se justificam pela função e o caráter atribuído à mesma.

Essa compreensão se configura como algo normal e rotineiro e aponta para uma prática de avaliação centralizadora e antidemocrática, pois de forma autoritária se concretiza pelo poder que o professor possui de organizar e executar os procedimentos didáticos e entre esses está à avaliação.

Sendo assim, a postura do professor frente ao ato de avaliar e do que avaliar são pressupostos que podem contribuir para uma mudança significativa dessa prática nas instituições de ensino superior no Brasil.

Conhecer e analisar novas posturas pode interferir no processo de mudança das práticas avaliativas no ensino superior e transformar, deliberada e intencionalmente, posturas consideradas indesejáveis, como as de avaliação a serviço da exclusão e da mera verificação.

Durante muito tempo a avaliação se constituiu num instrumento de exclusão escolar, reforçando cada dia mais o insucesso escolar e a evasão, além de fazer com que o aluno se sinta incapaz e conseqüentemente se afaste dos bancos escolares. É certo que a avaliação é um dos componentes da trama educativa, no entanto, resolver os problemas das práticas avaliativas não soluciona todos os problemas do sistema educacional. Para encaminhar e assegurar a melhoria da qualidade do ensino serão necessárias outras medidas, de ordem geral, nos sistemas educacionais, notadamente no ensino superior.

Referências

DIAS SOBRINHO, José. *Avaliação: políticas educacionais e reformas da educação superior*. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAVES, Sandramara. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*. São Paulo: USP, 2003.

- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora: uma prática em construção*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- HOFFMANN, Jussara. *Pontos e contrapontos: do pensar ao agir em avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2004.
- LUCKESI, Cipriano. *A avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez, 2003.
- LUDKE, Menga; SALLES, Mercedes. Avaliação da aprendizagem no ensino superior. In: LEITE, Denise; MOROSINI, Marília (orgs.). *Universidade futurante: produção de ensino e inovação*. Campinas: Papyrus, 2002.
- SACRISTÁN, Jimeno. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre; Artmed, 1998.
- SOUZA, Clarilza. (org.). *Avaliação do rendimento escolar*. Campinas: Papyrus, 2001.
- VIANNA, Heraldo Marelím. *Fundamentos de um programa de avaliação*. Brasília: Líber-Livros, 2005.
- VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Práticas avaliativas no contexto do trabalho pedagógico-universitário: formação da cidadania crítica. In: VEIGA, Ilma Passos; NAVES, Marisa. *Currículo e avaliação na educação superior*. Araraquara: Junqueira & Marim, 2005, p. 103-120.

Luciano Dias de Sousa é professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.
Endereço: Rua Oziel Tourino de Souza, 55/203 - 36800-000 - Carangola - MG - Brasil.
E-mail: poesiaeci@bol.com.br.

Flávio Aparecido de Almeida é professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.
Endereço: Rua Jovelino Bento, 16 - 36830-000 - Espera Feliz - MG - Brasil.
E-mail: flavio.a.almeida@hotmail.com.

Lucimere Aleixo Bard é professora da Universidade do Estado de Minas Gerais.
Endereço: Rua Espera Feliz, 33 - 36800-000 - Carangola - MG - Brasil.
E-mail: lucibard.293@gmail.com.

Lucas Borcard Cancela é professor da Universidade do Estado de Minas Gerais.
Endereço: Rua Fervedouro, 202 - 36800-000 - Carangola - MG - Brasil.
E-mail: lucasbcancela@gmail.com

Recebido em 25 de maio de 2018.
Aceito em 12 de julho de 2018.

