

A DIMENSÃO PEDAGÓGICA DA AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM EM CURSOS DE LICENCIATURA

Neusi Aparecida Navas Berbel (UEL)

Desenvolvemos um Projeto Integrado de pesquisa sobre avaliação no ensino superior, em 99 e 2000, com sete subprojetos, sendo um deles, o que investigou a avaliação da aprendizagem nos cursos de Licenciatura de uma universidade pública.

Este subprojeto tomou como orientação metodológica para investigação os cinco passos da Metodologia da Problematização com o Arco de Maguerez, que são: *observação da realidade* e definição do *problema* de estudo, *pontos-chave* a estudar, *teorização*, *hipóteses de solução* e *aplicação à realidade*. Como dados empíricos, contou com relatos de alunos.

Neste caminho, a partir da observação da realidade vivida enquanto docentes e principalmente pelos alunos de licenciaturas, foi possível identificar situações marcantes, positivas e negativas, em cinco diferentes dimensões: *pedagógica*, *instrumental*, *emocional*, *ética* e *ritual/corporal* das práticas avaliativas.

O texto que passamos a apresentar trata dos resultados da pesquisa sobre a *dimensão pedagógica* da avaliação nos cursos de Licenciatura, analisados em termos dos significados e das conseqüências, para os alunos, das práticas avaliativas vivenciadas.

A dimensão pedagógica da avaliação é entendida como aquela implicada diretamente com o processo de ensino–aprendizagem, em suas características de intencionalidade consciente e sistematização.

Compreendemos que o trabalho do professor com seus alunos passa necessariamente por uma organização que inclui objetivos a atingir, conteúdos a trabalhar, uma metodologia para desenvolver esse trabalho e um processo de avaliação de resultados. Não há como desconsiderar qualquer um desses elementos, independentemente da abordagem inspiradora do processo de ensinar e aprender.

Portanto, a dimensão pedagógica da avaliação diz respeito à sua relação com esse conjunto de elementos essenciais do trabalho do professor com seus alunos, assim como à necessidade de coerência explícita entre eles.

Trabalhamos com a contribuição de 428 alunos de 3º e 4º ano, entre os 738 matriculados nas turmas consultadas.

As respostas foram organizadas em torno de cinco aspectos amplos, sendo os dois primeiros desdobrados em vários itens, conforme o seu conteúdo. Tais aspectos e seus dados numéricos são apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 – Dados quantitativos das respostas positivas (P) e negativas (N) dos alunos de Licenciaturas em relação às práticas avaliativas vivenciadas.

Aspectos Pedagógicos da Avaliação	T		
	14 cursos		
Número de alunos = N	N 738		
Número de respostas = n	n 428		
	P	N	T
1) Tratamento dado ao conteúdo na avaliação:	53	62	115
a) Coerência entre o ensinado e o avaliado	16	43	59
b) Os objetivos e a avaliação	1	6	7
c) Relação entre teoria e prática	28	7	35
d) Avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida	8	6	14
2) Destaque para a forma no ensinar e avaliar	114	40	154
a) Coerência entre a forma de ensinar e avaliar	12	15	27
b) Metodologia estimulante	45	3	48
c) Preparação do Aluno para a avaliação	17	11	28
d) Relação entre Professor e Aluno : atenção, interesse pelo Aluno	13	1	14
e) Feedback	27	10	37
3) Critérios de avaliação	6	40	46
4) Clareza no ensinar e avaliar, nas questões e nos instrumentos.	3	30	33
5) Nível de exigência na avaliação/elaboração pelo aluno	59	89	148
Sub Totais	235	261	496
6) Comentários	12	39	51
Total Geral	247	300	547

Os aspectos encontrados são aqui descritos, buscando-se deles extrair lições para a formação de professores **no** ensino superior e para os professores **do** ensino superior.

A primeira leitura da Tabela 1 chama a atenção para o fato de que das 547 respostas, as positivas (247) são em menor número que as negativas (300), sendo que entre os aspectos, os critérios na avaliação e a clareza na avaliação, a diferença é bastante grande entre as respostas positivas e as negativas (de 6 para 40 e de 3 para 30, respectivamente). Também os comentários negativos (39) são em maior número. Apenas no segundo grupo de respostas, relacionadas à *forma* de ensinar e avaliar, as experiências positivas foram lembradas em maior número.

1 Tratamento dado ao conteúdo na avaliação

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho com os alunos nas instituições escolares. Envolvem “*conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida*” (Libâneo, 1994, p.128). Os conteúdos permeiam todo o trabalho de ensino, podendo influir de diferentes maneiras sobre a formação do aluno, segundo a intencionalidade e a organização do professor. O conteúdo na avaliação foi apontado em 115 respostas dos alunos consultados, sendo que 53 positivas e 62 negativas, em 4 itens diferentes, quais sejam: coerência entre o ensinado e o avaliado, os objetivos e a avaliação, a relação entre teoria e prática, e a avaliação sobre o relevante, útil, importante para a vida.

Encontramos em autores que tratam da avaliação, como Godoy-1995, Abreu e Masetto-1986, Libâneo-1994, Luckesi-1986, e Lüdke e Porto Salles-1997, além de Perrenoud-1993, apoio para compreendermos a importância dos aspectos positivos realçados pelos alunos, assim como para a reflexão sobre as consequências das práticas negativas apontadas por eles, como desvios de uma postura realmente formadora dos professores das Licenciaturas.

Entre as falas dos alunos, destacamos: “*Uma situação marcante positiva é aquela em que a prova condiz com o que foi dado, com o que foi aprendido*”. Em casos assim, eles “*nem se preocupam com o que vai ou não ser exigido na avaliação. Basta a preocupação em aprender o que está sendo trabalhado nas aulas*”.

Os alunos atribuem significado positivo à coerência entre o avaliado e o que realmente foi ensinado, pela chance que dá ao aluno de mostrar o que aprendeu; às avaliações que aproximam o aluno de sua futura atuação profissional, ao fazer propriamente dito, que lhes possibilita um aprendizado mais efetivo da teoria, através de trabalho de campo, estágios, pesquisas, projetos; às avaliações que levam em conta a preparação para a profissão e para a continuidade nos estudos. Tais situações têm conseqüências positivas apontadas pelos alunos, como: *“quando o aluno entende do que se trata e se sai bem, passa a gostar da matéria”*; permite ao aluno mostrar na prática o que aprendeu na teoria; possibilita entrar em contato com a realidade; estimula o estudo; os alunos estudam para aprender e não para tirar nota; estabelecem relação entre o aprendido e o que provavelmente utilizarão na vida pessoal e profissional; e adquirem formação para enfrentar o mercado de trabalho.

A coerência explícita entre o ensinado e o avaliado é enfatizada pelos autores de Didática, e entre eles, Godoy (1995, p.11) aponta para sua integração, como *“um conjunto circular de aspectos inseparáveis que devem manter coerência entre si.”* Os aspectos relacionados ao tratamento dado ao conteúdo na avaliação, tais como a necessidade de coerência e de relação teoria-prática, também são realçadas em documento da UNESCO (1998), da Conferência Mundial sobre educação superior, ao recomendar que novos métodos pedagógicos devem estar associados a novos métodos de exame, que coloquem à prova não somente a memória mas também outras habilidades intelectuais voltadas para o trabalho prático e para a criatividade.

Os alunos atribuem significados negativos para trabalhos e provas utilizados para avaliação e que são diferentes das aulas e dos textos trabalhados, ao professor que passa muito pouco durante as aulas e depois cobra com rigor, àqueles que não orientam e nem acompanham o estágio e assim mesmo atribuem nota aos alunos, às provas mal elaboradas, cujas questões não permitem perceber seus objetivos. Entre as várias falas, uma situação estranha relatada por um aluno: *“Os seminários realizados na disciplina X, no 3º ano. A docente não dispunha de muito tempo para ministrar as aulas, pois estava em processo de doutoramento, o que resultava em não cumprir os objetivos propostos no programa.”*

Das práticas avaliativas negativas relacionadas com o tratamento dado ao conteúdo na avaliação, algumas conseqüências indicadas pelos alunos são inevitáveis. Dizem eles: ninguém entende, o aluno fica sem saber se apreendeu, ocorre a frustração do aluno, fica sem saber por onde começar, o que estudou não vale de nada, é

impossível chegar a um bom resultado, compromete o aprendizado de outras disciplinas, não é possível relacionar o aprendido com a realidade, percebe-se a distância entre o conteúdo trabalhado na universidade e a realidade da sociedade.

Situações como essas fazem parte daqueles óbvios ainda não incorporados por muitos professores ou rejeitados pelo seu inconsciente, que resiste à mudança, mesmo sabendo de sua necessidade. Temos a impressão que atuam como se fosse para garantir alguma espécie de “*poder sobre os alunos*” (Ranjard, apud Perrenoud, 1993, p. 187) ou ainda para evitar os riscos da renovação. Tais situações também revelam a necessidade de formação continuada dos professores, com espaço para a reflexão sobre as conseqüências de suas ações pedagógicas.

Os conteúdos constituem a base de todo trabalho escolar, mas para que possam atingir sua finalidade de preparar o ser humano para viver em sociedade e construir ele próprio outros conhecimentos, hão de merecer, da parte do professor e dos alunos, um tratamento que passe pela clara definição dos objetivos, que já deverão contemplar o que é mais importante em cada situação e pela relação constante entre o teórico e o prático. A avaliação não pode ser estranha a essas definições, pois do contrário pode causar prejuízos para a formação do aluno - no caso das Licenciaturas, para os futuros profissionais do ensino. Essas lições nos foram trazidas reiteradamente pelos alunos.

2 – Destaque para a *forma* no ensinar e avaliar

Um segundo aspecto encontrado nas respostas dos alunos está relacionado à forma de tratar a avaliação e a relação entre a avaliação e os procedimentos metodológicos do professor com seus alunos. Este foi o aspecto que mais mereceu atenção dos alunos entre todas as respostas que classificamos para a dimensão pedagógica. Foram 154 manifestações distribuídas em cinco itens específicos: a coerência entre a forma de ensinar e avaliar, a metodologia estimulante, a preparação do aluno para a avaliação, a relação entre o professor e o aluno, em termos de atenção, interesse pelo aluno, e a ação de proporcionar feedback. Entre as manifestações, preponderaram as positivas (114), das quais podemos extrair muitas contribuições.

Antes de trazer as contribuições dos alunos, lembramos Vasconcellos (1998) que constantemente nos chama a atenção sobre o fato de que as reflexões pedagógicas devem caminhar sempre em direção à construção do conhecimento. Para

construir conhecimento, o professor tem que estar avaliando o tempo todo. Afirma o autor:

“Se não sabe o que o aluno sabe, como pode interagir para construir?(...) Considerando que o conhecimento novo se dá a partir do prévio, há necessidade do aluno se expressar e do professor acompanhar essa expressão para poder com ela interagir, favorecendo sua elaboração em níveis mais abrangentes e complexos. A avaliação vai se incorporando no próprio trabalho de sala de aula, pois o melhor método de avaliação é o método de ensino.” (p.79)

Inegavelmente, todas as formas de ensinar podem ser utilizadas como formas de avaliar. Cabe ao professor eleger as situações mais reveladoras do processo de aprendizagem que intencionalmente busca para seus alunos. A necessidade da convergência entre a forma de ensinar e a de avaliar é enfatizada pelos alunos por diversos ângulos, que sintetizamos aqui pelos principais significados e conseqüências revelados por eles mesmos.

Os alunos valorizam situações em que as avaliações são precedidas de um trabalho de estudo orientado e acompanhado pelo professor; em que as avaliações são realizadas durante todo o processo, possibilitando relações entre as disciplinas e focalizando a elaboração do pensamento resultantes das formas de ensinar e estudar; em que as orientações seguras contribuem para seu aprendizado e sucesso escolar; em que o feedback está presente, significando a demonstração de respeito, interesse e dedicação do professor para com seus alunos.

As conseqüências dessas situações são também positivas. Nas palavras dos alunos, elas possibilitam um retorno à reflexão no momento da prova, levam o aluno a pensar a respeito dos conceitos apresentados, o aluno aprende a valorizar e apreciar a metodologia, o processo de estudo é mais natural e ameno, ocorre uma relação satisfatória entre os alunos, o professor e a disciplina, o enriquecimento é maior pela discussão prévia e troca de informações e idéias, produzem um efeito duradouro da aprendizagem, e vêm acompanhadas de algum grau de satisfação.

O outro lado da moeda é também revelado pelos alunos. Quando ocorre a incoerência entre o ensinar e avaliar, significa prejuízo em seu aproveitamento; ocorre o constrangimento e a frustração quando o professor não explica, não prepara, muda o jogo ou cobra na avaliação para além do trabalhado; há o desconforto do aluno quando há um retorno inadequado por parte do professor, com o destaque dos erros feito de modo agressivo, não contribuindo para a superação das dificuldades. Disse um deles: “a

docente ensina uma coisa e pratica o contrário. Como poderíamos considerar esse método válido?” Um outro assim se manifesta: “... o pior de tudo é que a professora não dá feedback aos alunos, ou seja, não sabemos de nosso desempenho. Só ficamos sabendo da nota ao final do ano, quando não há mais possibilidade de recuperar a nota, se estiver ruim.”

O que temos como conseqüências dessas ações negativas? Os alunos dizem que elas causam nervosismo, desmotivação e não trazem acréscimos; não se entende os critérios do professor, não se sabe se aprendeu ou não, nada se aprende, só se passa; ocorre a decepção, pois o esforço do aluno não valeu de nada, simplesmente não assimilam nada, têm dificuldade de entender o que o professor pede para fazer, e sentem tristeza por não atingir o desempenho desejado.

Para nos ajudar a compreender os relatos dos alunos, trazemos aqui Warren apud Godoy (1995, p.10), com seu alerta:

*“Se um professor apresenta o conteúdo de um curso como um conjunto de informações com as quais o aluno deve apenas familiarizar-se, é quase certo que os alunos não irão além de uma aprendizagem mecânica. No entanto, quando a intenção é proporcionar aos alunos a compreensão dos conceitos fundamentais de um determinado conteúdo e a utilização de suas várias habilidades intelectuais na manipulação deste conteúdo, **devem ser adotados procedimentos de ensino e avaliação relevantes para a aprendizagem significativa**”.* (grifo nosso)

Pedagogicamente, há cuidados que deverão ser tomados nesses aspectos. Não é o caso de receitas, mas um alerta a todo professor responsável.

Vasconcellos (1998) enfatiza a necessidade de desenvolvimento de uma metodologia participativa em sala de aula: *problematização (ao invés de dar pronto, levar o aluno a pensar), desafiar os alunos, buscar a interação com o aluno e não a mera justaposição de falas ou participações (p.93).*

O autor ainda explica que quando o professor solicita a participação do aluno e considera o que o aluno traz, favorece seu envolvimento, tendo uma predisposição para a proposta do trabalho. Enfim, o relacionamento humano, o respeito, o acolhimento, a valorização à criatividade, à descoberta e à participação são formas de resgatar a sala de aula como um espaço de maior realização, tanto para o professor quanto para o aluno.

Ao contrário, *“quando o professor assume uma postura de imposição, o aluno se fecha”*(p.93). As conseqüências são facilmente previsíveis. Há o desestímulo

para a aprendizagem, para a construção do conhecimento e para o desenvolvimento do próprio ser humano.

Reconhecemos que a coerência entre a forma de ensinar e a de avaliar foi revelada, a partir dos alunos, como uma necessidade incontestável e com detalhes altamente ilustrativos para o encaminhamento de reflexões a respeito, por professores das Licenciaturas e por eles com seus alunos, futuros professores. Fica para nós uma preocupação importante: certos desvios do papel pedagógico do professor, sem o professor perceber, vão compondo as representações do aluno sobre sua profissão.

3 – Critérios de avaliação

Outro aspecto bastante manifestado pelos alunos das Licenciaturas focaliza a definição de critérios para a avaliação. Foram obtidas 46 respostas com esse conteúdo, entre as quais apenas seis (6) positivas.

O que pode ser entendido como critérios na avaliação? Em termos genéricos, pode-se dizer que são os indicadores que serão levados em conta para julgar se os objetivos foram ou não atingidos. Cada professor pode ter os seus. O importante é que os tenha e que os esclareça a seus alunos, servindo de orientação à conduta de ambos para o desenvolvimento do processo de ensinar e aprender. Critérios quantitativos são mais simples de estabelecer e de utilizar. Critérios qualitativos são mais complexos e mais sujeitos à subjetividade, no entanto muitas vezes são os mais importantes.

Conforme se expressa Hadji (2001, p. 45), *“a avaliação é uma leitura orientada por uma grade que expressa um sistema de expectativas julgadas legítimas, que constitui o referente da avaliação”* e esse referente nada mais é que *“um conjunto de critérios especificando um sistema de expectativas”*. Em outras palavras, *“cada critério define o que se julga poder esperar legitimamente do objeto avaliado”* e a leitura desse objeto se faz através dos critérios.

Nas respostas positivas deste aspecto, os alunos indicam exatamente o valor dos critérios claros e a possibilidade de discuti-los. Valorizam também o bom senso do professor ao reconhecer o processo de raciocínio do aluno e não apenas os resultados. Recomendam a existência de critérios claros, também como condição de entendimento e justiça entre professor e alunos na avaliação. Um aluno assim se expressou: *“As avaliações da disciplina S. e P. em E.M. foram positivas em suas múltiplas formas(...).*

Os critérios de avaliação sempre foram colocados de maneira clara, e ainda havia a possibilidade de discutí-los e reelaborá-los.”

Entre as conseqüências positivas do uso adequado de critérios, podemos destacar, da fala dos alunos, a confiança na realização dos estudos e avaliação, a orientação à conduta de ambos – professor e aluno – para o processo de ensinar e aprender, maior possibilidade de objetividade, e o respeito pelo professor.

As outras 40 respostas relacionadas aos critérios na avaliação, são na verdade revelações da ausência de critérios ou do uso inadequado de critérios.

Os alunos apontam para critérios questionáveis, ações duvidosas na avaliação, subjetividade excessiva, critérios injustos, critérios não explícitos, incoerência no sistema avaliativo, ausência de critérios, critérios diferentes para cada aluno, arbitrariedade e falta de clareza nos critérios, avaliação pautada no relacionamento pessoal, contradição entre o explicitado e o realizado, falta de clareza dos objetivos, nota atribuída pela predileção do professor por certos alunos, nível de exigência estabelecido a partir do melhor aluno, entre outros pecados pedagógicos. Temos aqui um exemplo: *“A professora ao pedir o trabalho deu alguns critérios que deveríamos seguir para avaliação. A correção efetuada(...) foi totalmente contrária à pedida antes da realização.”* Sete alunos lembraram esta situação: *“Acontece que a professora que avaliou o trabalho estava de licença e não tinha assistido aos seminários e nem as discussões em sala. (...) Faltou critério para avaliação(...).”*

Os próprios alunos nos dão pistas sobre as conseqüências da falta de critérios nas avaliações. Nas suas palavras, essa falha pedagógica denigre a imagem da universidade, desmotiva a busca de melhores desempenhos e maior engajamento na atividade acadêmica, além de gerar uma descrença no professor, e por extensão, a descrença no trabalho sério e profissional do professor.

Os depoimentos dos alunos reforçam uma convicção forte que vimos sedimentando sobre a necessidade de aprendizado e aperfeiçoamento contínuo do professor em relação aos aspectos político-pedagógicos da sua atuação com seus alunos, em que a definição de critérios claros para a avaliação se faça presente.

4 – Clareza no ensinar e avaliar

Vamos reunindo cada vez mais elementos para reconhecer a capacidade dos alunos do Ensino Superior em perceber o adequado e o inadequado nas ações dos professores em relação à sua avaliação.

A questão da clareza no ensinar e avaliar foi apontada em 33 respostas, sendo apenas 3 delas ressaltadas como positivas. As respostas positivas valorizam a relação entre as aulas e as avaliações, enfatizando a importância das provas claras, com tanto nas questões quanto nas instruções dadas pelo professor em instrumentos de avaliação, conforme explicitado neste exemplo: *“A professora elaborou uma prova dentro daquilo que estudamos, a prova era bem clara e as questões não fugiam do conteúdo estudado (...) .É muito bom quando o professor elabora uma prova clara e com os conteúdos que ele trabalhou.”*

Como conseqüências, tais avaliações não geram dúvidas aos alunos, dão maior segurança em relação ao que se deve realizar, dão maior chance de entendimento entre professor e alunos, além de maior clareza do retorno das avaliações.

Entre as respostas negativas, os alunos indicam preocupações com situações em que a contradição do professor perturba o aluno na hora da avaliação, em que ocorre a incerteza quanto ao grau de dificuldade que será exigido, em que há confusão nas orientações ou a ausência delas, e em que há falta de clareza do instrumento, tanto em sua elaboração quanto em sua aplicação. Como exemplos, trazemos alguns depoimentos: *“Provas mal estruturadas, onde o aluno perde muito tempo sem entender o que se pergunta”, “Avaliações (...) em que as questões mal elaboradas e muito confusas acabam resultando em cola e mais cola”, “Apresentavam ‘pegadinhas’, (...) com enunciados pouco claros e que era necessário pensar o que se passava na mente do professor. Mesmo respondendo, em alguns casos se mantém a dúvida.”*

Alguns autores têm discutido essa questão com muita preocupação, pois ela, além de indicar o despreparo do professor para avaliar, pode também revelar o seu autoritarismo em relação aos alunos, como alerta Luckesi (1986, p.31):

“A ambigüidade do que se solicita num teste pode revelar mal a expectativa do professor e, deste modo, a resposta do aluno poderá ser considerada inadequada, devido aparentemente não estar capacitado para ela. No entanto, o aluno poderia estar capacitado e só não manifestou o desempenho esperado por ter sido impossível entender o que se queria”.

A comunicação do solicitado pode não ser clara, mas o professor, com sua autoridade, sempre tenderá a insistir em sua razão. Nesse caso, diz Luckesi (1986), a comunicação poderá ser um instrumento a mais para a manifestação do autoritarismo pedagógico e a avaliação é descaracterizada, distanciando-se de sua constituição ontológica.

Os alunos são os elementos mais indicados para dizer sobre a clareza das aulas e das orientações das atividades de avaliação: são eles que as recebem e as executam para aprender. São eles nossos alvos e, se não há aprendizagem, não se pode afirmar que o ensino ocorreu. Este precisa ser organizado para que aquela ocorra. Do contrário, as conseqüências são inevitáveis, como as destacadas a seguir: a dificuldade de entendimento dos conteúdos e das atividades; a perda de tempo, procurando descobrir o que o professor deseja na prova; a dificuldade de saber o que e para que se está sendo avaliado; a frustração de sair da universidade sem saber o certo para passar para os alunos; o nervosismo por não perceber o significado da situação; a cópia de trabalhos dos colegas para cumprir exigências; cola e mais cola; a constatação de que as avaliações não contribuem para nada.

Mais uma vez lembramos da importância do profissionalismo do professor, quando atua nas Licenciaturas. Mais que os conteúdos específicos das disciplinas, são conteúdos aprendidos pelos alunos, professores em formação, as atitudes de seus professores, as técnicas que utilizam, a maneira como se comportam diante e com uma sala, os critérios que utilizam, a clareza de suas orientações. Cada professor deve se dar conta da importância que tem sua atuação para seus alunos, visto que constitui um modelo que poderá vir a ser seguido, positiva ou negativamente, na continuidade do processo de educação que se multiplica por inúmeras salas de aula do Ensino Médio e Fundamental e, quem sabe, do Ensino Superior.

5 – Nível de exigência da elaboração pelo aluno na avaliação

Um aspecto bastante importante encontrado nas respostas dos alunos das Licenciaturas e classificado por nós como essencialmente pedagógico é o nível de exigência que o professor imprime (no ensino e) nas avaliações. Entre todos os da dimensão pedagógica, este foi o 2º aspecto mais apontado pelos alunos, com 148 relatos. No total das respostas predominam mais uma vez as negativas. Vejamos o teor das respostas, iniciando pelas positivas (59).

Em geral, os alunos atribuem significado positivo às formas de avaliação que ultrapassam a memorização; às atividades que indicam uma forma diferenciada de participação; às atividades de elaboração pelos alunos para sua aprendizagem, através de análise de filmes, seminários, pesquisas, discussão/reflexão sobre questões, elaboração de artigos, resenhas comparando autores e teorias etc.. Um dos alunos assim exemplificou: “*Prova que não exija decorebas (...) coloque a essência da matéria estudada, não se prendendo a detalhes que posteriormente serão com certeza esquecidos*”. Outro exemplo, de outro curso: “*A análise de uma obra teatral aplicando os pressupostos que estudamos no decorrer do ano. Foi uma proposta inovadora, onde tive a oportunidade de aplicar o que aprendi e a prática é muito rara em se tratando de aplicação de teorias*”.

Encontramos nas respostas a revelação de conseqüências positivas dessas formas de avaliar, que exigem um nível mais complexo de elaboração, tais como: maior envolvimento e integração dos alunos; maior responsabilidade e desenvoltura dos acadêmicos; compreensão para a realização de outros trabalhos; aplicação dos pressupostos aprendidos no decorrer do ano; melhora na redação e no raciocínio; aquisição de segurança pelo domínio de conteúdo e oportunidade de expressão; real aprendizado pela maior dedicação; construir-se como indivíduo (pessoa); enriquecimento teórico e prático; desenvolvimento de postura crítica e construtiva; viver uma situação mais democrática; entre outras.

O interessante é que todas as atividades que os alunos revelaram e que são realizadas pelos professores, são atividades já há muito conhecidas, seja pela literatura pedagógica, seja por artigos que se lêem, por relatos em eventos etc.. Reuni-las, assim como as conseqüências de sua utilização, tem o objetivo de mostrar as alternativas que estão à disposição de todos os professores e que aguardam apenas a seu desejo de experimentá-las.

Luckesi (1987), num texto em que propõe um novo paradigma para a Didática, em que o elemento estruturante seria a *práxis transformadora*, apresenta três tipos de compromissos para a Didática entre os quais o compromisso pedagógico, traduzido, por sua vez, em três pontos básicos. Interessa-nos trazer aqui o da *formalização da mente*. Pelo fato de compreender que o ser humano é capaz de transcender a realidade na qual está imerso, pelo entendimento e pela reflexão, afirma que quanto mais ele estiver imbuído dessa realidade refletida, mais ampla e profunda

será a sua compreensão e sua ação no mundo. Isso implica um trabalho de *formalização da mente*, assim explicada pelo autor:

“A mente humana não se dá, no nascimento, pronta e acabada. O seu potencial exige atualização, que se fará, em nível superficial, pela relação espontânea com o mundo exterior e com os outros seres humanos. A atualização mais avançada da formalização da mente depende de exercício e esforço intencional. Para isso, a educação intencional tem um papel muito importante, desde que ela tem por objetivo atuar de forma racional na formação do educando, de modo a superar os limites a que se chegaria tão somente com a espontaneidade.” Luckesi (1987, p.13)

Se a avaliação praticada pelos professores tem relação direta com os objetivos que se pretende atingir e estes indicam os conhecimentos que os alunos devem adquirir durante o tempo de sua formação, neste item revelador de práticas de ensino e de avaliação, que ultrapassam a preocupação com a mera memorização, podemos encontrar importantes referências para repensar a docência e a organização de nossas atividades, de modo a proporcionar o máximo de atualização do potencial dos alunos, através da contribuição de nossa disciplina ou das atividades sob nossa orientação, evitando situações como as relatadas a seguir.

Entre todos os aspectos identificados na dimensão pedagógica das práticas avaliativas nas Licenciaturas, o nível de exigência e elaboração pelo aluno foi o que mais reuniu respostas negativas : um total de 89.

Nessas respostas negativas, vamos encontrar referências sobre a memorização para as provas (64 !); as provas desligadas das aulas, seja em termos dos conteúdos, seja em termos do nível de elaboração exercitada, podendo estar além das condições de aprendizagem oferecidas ou aquém da capacidade geral dos alunos; o alto nível de exigência em relação àquilo a que os alunos podem responder; provas com pegadinhas, curiosidades e notas de roda-pé; provas com consulta, que acabam sendo cópias de livros, outras críticas e observações.

Pelo que já foi exposto nos aspectos anteriores, é possível entender que os alunos têm consciência do valor do trabalho intelectual que ultrapassa a memorização para suas aprendizagens. Eles são capazes de perceber que o que memorizam apenas para a prova é rapidamente esquecido e pouco disso se leva para situações futuras em que terão que dar respostas como profissionais. Por exemplo: *“Uma prova que revoltou quase a sala inteira foi quando o professor perguntou coisas irrelevantes(...), mais decoreba do que realmente avaliação da aprendizagem.”* Outro exemplo: *“Várias*

situações nas quais você “tem que escrever o que o professor espera” (no caso da prova escrita). (...)É negativa, pois num curso que fala sobre avaliação, metodologia e didática, observamos certo grau de autoritarismo (...) no tocante à avaliação (...).”

Os próprios alunos apontam para as conseqüências de avaliações, se é que podem ser chamadas assim, que incidem sobre a pura memorização. Com raras exceções, elas vêm acompanhadas da negação do desejável por eles: não visam a compreensão, a aplicação na realidade; não permitem fazer uma ponte com o que vivemos atualmente; não permitem reflexão, não exigem raciocínio algum; não se lembra mais nada depois, pura perda de tempo!; não são ligados à vida prática; não ajudaram em nada e nem vão ajudar na vida profissional; não é uma contribuição para se eliminar as falhas; quem não conseguiu decorar, não teve sucesso; não são alcançados os objetivos, pois o aprendizado foi momentâneo; criam uma tensão muito grande.

Totalmente oportunas em relação a este item são as reflexões de Vasconcellos (1998, p.61-2), que apontam para a necessidade de alta exigência no ensino, não aquela provocadora de medo, que se impõe pela sobrecarga de trabalho alienado quando ‘dá muita matéria’, exigência de memorização mecânica, de distância entre professor e aluno, mas aquela exigência marcada pelo envolvimento, pelo trabalho significativo, *“pela participação interativa (responsabilidade, compromisso, curiosidade, pesquisa, construção do conteúdo)”*. Ser mais exigente, diz o autor, significa fazer o aluno pensar mais e pensar muito e não despejar mais conteúdo. *“Se o ensino não for exigente e aparecerem notas boas, o próprio aluno vai perceber que não correspondem à realidade (...). O aluno gosta de um ensino exigente, respeita um professor competente, gosta e precisa ser desafiado a crescer.”*

Os alunos das Licenciaturas que colaboraram conosco mostraram com suas palavras o mesmo conteúdo das reflexões de Vasconcellos, através do que pudemos constituir um material de real valor para a reflexão pedagógica, pois trata-se de uma contribuição efetiva dos alunos para todos os professores.

Os professores do Ensino Superior, em especial os professores das Licenciaturas, necessitamos, sem dúvida, um preparo mais específico para realizarmos a tarefa de avaliar a aprendizagem e buscar novas e mais criativas possibilidades de efetuar essa tarefa que, como afirmou Godoy (1995, p.20), ainda é *“tão mal compreendida no contexto educacional”*.

Algumas conclusões parciais

Cada aluno consultado lembrou e registrou uma experiência ou duas vividas com práticas avaliativas no Ensino Superior, ao apontar para situações positivas e negativas. Do conjunto desses registros foi possível extrair um conteúdo extenso, carregado de significados para os alunos. O que encontramos em suas respostas nos permite delinear um longo programa de conteúdo didático-pedagógico, contando também com o já elaborado por estudiosos sobre o assunto, de outras formas e por outros caminhos, e disponível na literatura, trazidos aqui sinteticamente.

Tanto do ponto de vista positivo, quando os alunos enaltecem a ação dos professores que contribuíram para sua aprendizagem e seu desenvolvimento, quanto do ponto de vista negativo, quando criticam situações que não contribuíram, pelo contrário, impediram seu avanço e seu crescimento, o que se percebe é que esse ideário já está presente no seu modo de pensar sobre a prática pedagógica avaliativa.

Não se pode atribuir ao conjunto dos alunos o conjunto das idéias e reflexões obtidas como resultado da pesquisa, mas é possível afirmar que o ideário pedagógico é veiculado entre eles, que vão incorporando e aprendendo com os professores mais conscientes e preparados, as formas mais adequadas de praticar a avaliação e, inevitavelmente, vão aprendendo também com os outros... (o que não deve ser feito?).

Os alunos, de um modo geral, desejam aprender conteúdos específicos, desejam desenvolver-se intelectualmente e desejam aprender como agir quando profissionais do ensino em suas áreas. Valorizam sobremaneira quando são respeitados pelas ações pedagógicas de seus professores que, enquanto orientam seu processo de formação, também funcionam como modelo profissional. Isso é revelado por muitos deles ao tratarem da avaliação e nos permite afirmar mais uma vez a necessidade de investimento contínuo em esforços sobre essa temática, pela sua complexidade e pela sua importância para os alunos e seus futuros alunos.

Também não se pode atribuir a todos os professores as ações positivas aqui reunidas, mas, reunidas, podem constituir um retorno bastante significativo para todos eles, em termos de reforço ao que praticam positivamente e de alternativas para o que ainda podem realizar com seus alunos.

As situações indicadas como negativas, em geral significando o outro lado das positivas ou a ausência delas, constituem um conjunto de elementos de importância

fundamental para a reflexão de todos os professores que já atuam e dos que se preparam para essa profissão. Longe de serem imitadas, devem ser tomadas como ações a serem evitadas, intencionalmente.

Uma inquietação permanece: que os alunos das Licenciaturas que não tiverem a oportunidade de refletir profundamente sobre o conteúdo e sobre o significado dessas ações inadequadas durante a sua formação na graduação, possam vir a não contar com convicções suficientes para evitá-las em momentos posteriores, quando já estiverem atuando. Essa discussão precisa continuar sendo provocada.

Os aspectos encontrados nas respostas dos alunos e considerados aqui sob a dimensão pedagógica não esgotam todo o tratamento possível para a avaliação, mas em seus desdobramentos e reunidos com as outras dimensões analisadas na mesma pesquisa, certamente contemplam uma extensa gama de possibilidades de ação-reflexão-ação nas Licenciaturas e em qualquer outro espaço de formação de professores.

Com toda certeza, há que se ouvir os professores, atores mais que importantes desse processo de ensinar e avaliar, de modo a encontrar outras possibilidades de compreensão das práticas pedagógicas e dos fatores que podem justificá-las. Isso faz parte da continuidade desta investigação.

No que diz respeito a esta comunicação, podemos concluir afirmando que se os elementos positivos das práticas avaliativas obtidos nas respostas dos alunos nos confortam, os negativos nos alertam reiteradamente sobre a responsabilidade da Universidade e dos professores de Didática em relação ao preparo de profissionais para o ensino.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maria Célia de; MASETTO, Marcos Tarciso. **O professor universitário em aula. 5.ed.** São Paulo: MG ED. Associados, 1986.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico.** Campinas: Papyrus, 1996.

ENRICONE, Délcia. **Pressupostos teóricos sobre a prática avaliativa.** In: Avaliação. Uma discussão em aberto. ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.

GODOY, Arilda Schmidt. Avaliação da aprendizagem no Ensino Superior: estado da arte. **Didática**, São Paulo, v.30., p. 9-25, 1995.

- GRILLO, Marlene. **Projeto político-pedagógico e prática avaliativa. Uma relação necessária.** . In: Avaliação. Uma discussão em aberto. ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- HADJI, Charles. **Avaliação desmistificada.** Porto Alegre: ARTMED, 2001. (Trad. Patrícia C. Ramos)
- LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** 6ª reimpressão. São Paulo: Cortez, 1994.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. Brasília: **AEC**, ano 15, n.60, abr./jul. 1986. p. 23-37.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Da necessidade de constituir um novo paradigma para a Didática. **Tec. Educ.** Rio de Janeiro, v.16, n.77, jul./ago., 1987, p.6-15.
- LÜDKE, Menga e PÔRTO SALLES, Mercedes M. Q. **Avaliação da aprendizagem na educação superior.** In: LEITE, Denise B.C. e MOROSINI, M. Universidade futurante. Campinas: Papirus, 1997. (Cap. 2, p.169-200)
- PERRENOUD, Philippe. **Não mexam na minha avaliação!** Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, Albano e NÓVOA, António (Orgs.) Avaliações em educação: novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.
- TURRA, Clódia Maria Godoy. **Avaliação e reconstrução contínua da realidade.** In: Avaliação. Uma discussão em aberto. ENRICONE, Délcia e GRILLO, Marlene (Orgs.). Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000.
- UNESCO. Conferência mundial sobre educação superior. Paris, 1998. Piracicaba: Ed. UNIMEP, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança.** São Paulo: Libertad, 1998.