

A AVALIAÇÃO ENQUANTO PRÁTICA PEDAGÓGICA EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

PADERES, Adriana Marques – PUC-Campinas – dri_paderes@yahoo.com.br

MACHADO, Vera Lúcia de Carvalho – PUC-Campinas – veris@puc-campinas.edu.br

GT: Didática / n.04

Agência Financiadora: CAPES

INTRODUÇÃO

O tema avaliação é bastante amplo e permeia todo o processo de ensino-aprendizagem. Para dele tratar, não se pode deixar de pensar em alguns conceitos intrínsecos ao processo avaliativo, os quais, dependendo da forma que são explorados, podem aflorar reações mais ou menos positivas por parte do binômio envolvido: professor - aluno. Trata-se de elementos como: o medo, a culpa, a ansiedade, o juízo de valor, os critérios.

Pretendeu-se no estudo analisar as reflexões de professores e estudantes no que tange às suas vivências de práticas avaliativas no ensino superior.

O recorte da pesquisa realizada teve como fatores instigantes as sensações incômodas, de desconforto de parte dos estudantes do nível superior, no momento das avaliações. Para tal, optou-se por um curso que corresponde à licenciatura (Pedagogia) e o outro à área técnica (Ciências Contábeis). Fez-se necessário analisar as falas de professores e estudantes devido ao fato de que ambos apresentam-se como elementos-chave no processo avaliativo. Por isso, a importância de confrontar o posicionamento de quem aparentemente tem as armas na mão e de quem se sente supostamente ameaçado por elas. A perspectiva do discurso tende a variar nesses casos. Afinal, ele apresenta uma distinção inegável quando feito a partir de óticas divergentes.

Definidos os sujeitos, optou-se pela entrevista semi-estruturada pois se pretendia uma reflexão qualitativa dos dados. Pensou-se em estabelecer relações da avaliação da aprendizagem com as vivências dos entrevistados. Esperava-se um contato mais direto com cada um dos

sujeitos, haja vista que a avaliação é um tema ainda bastante polêmico, gerador de constrangimentos e revelador de fragilidades humanas.

Foram elaborados dois roteiros de entrevista: um para os docentes, composto por dez itens, e outro, com onze, direcionado aos estudantes. Relativamente aos professores, pretendeu-se abranger os seguintes eixos temáticos: avaliação no processo (instituição, resultados da avaliação, dificuldades), concepções (avaliação no processo de ensino e aprendizagem, relações entre avaliação e poder), inovação (formas diferentes de avaliação, mudanças, regras da instituição), formação docente (acadêmica e pessoal).

Com relação aos alunos, os tópicos selecionados foram: avaliação (importância, objetivos, tipos de práticas avaliativas, frequência, e os aspectos positivos e negativos da avaliação)

As dimensões selecionadas, em ambos os roteiros, só fazem sentido a partir da visão do processo educativo e do papel da avaliação da aprendizagem no contexto em que se encontra inserida. Afinal, a educação mantém uma relação estreita com as instâncias sociais, políticas e econômicas de um país.

A pretensão inicial foi a de realizar a entrevista com quinze sujeitos, entretanto, por envolver a instituição em que trabalham ou estudam, sentiram-se intimidados diante do tema, polêmico em sua essência. Assim, efetuaram-se, no total, doze entrevistas, das quais cinco com professores e sete com estudantes.

As entrevistas foram gravadas e transcritas na íntegra. Optou-se por uma análise vertical das informações obtidas. Os dados dos eixos temáticos mencionados serviram de base para a reflexão.

Para atender ao objetivo da pesquisa, recorreu-se a alguns teóricos que discorrem sobre a avaliação da aprendizagem, dentre eles: Luckesi, Hoffmann, Perrenoud, Freitas, Enguita, Bourdieu, entre outros.

O OLHAR DOS PROFESSORES E ALUNOS

Como resultado da pesquisa, no que se refere à concepção de avaliação, pode-se concluir que os docentes a compreendem como diagnóstica. Afinal, lida com resultados que norteiam sua prática pedagógica, apontam em que etapa do processo o estudante encontra-se e em que condições se apresenta. A mesma percepção é observada entre os alunos, que compreendem a avaliação também como o reflexo do trabalho do professor. Assim, os resultados implicam uma crítica para aprimoramento de ambas as partes. Trata-se de uma perspectiva qualitativa da avaliação da aprendizagem, vislumbrada por Luckesi (2005) quando defende a avaliação diagnóstica, na medida em que se mostra como instrumento de avanço, de identificação de novos rumos.

Perrenoud (1999) também mostra-se partidário dessa concepção, já que a define como uma regulação contínua das intervenções e das situações didáticas. Seu papel não é mais criar hierarquias, mas delimitar as aquisições e os modos de raciocínio de cada estudante, o suficiente para auxiliá-lo a progredir no sentido dos objetivos. Nesse caso, o “erro” assume uma conotação diferenciada das vivências acadêmicas que os estudantes têm na memória: punição e culpa.

Para o exercício de práticas avaliativas emancipatórias, os sujeitos apontam a necessidade de romper com o sistema imposto pela instituição¹. Tanto estudantes, quanto professores mostram-se parceiros nessa forma de pensar. É interessante o olhar crítico que os estudantes integrantes da pesquisa detêm não só sobre as imposições da instituição, mas também sobre a prática do professor. Percebem que os docentes têm as limitações nas práticas pedagógicas e essas são de

¹ Conforme o Regimento Unificado da instituição, as avaliações escritas acontecem duas vezes por semestre e atendem a um Calendário Geral, que especifica os dias em que realizar-se-ão, nos termos das normas aprovadas pelo CAS (Conselho de Administração Superior)

domínio institucional. Mas sabem que, independentemente das regras, as avaliações estão diretamente vinculadas à escolha de cada professor.

Os próprios docentes entrevistados revelam que suas escolhas quanto às práticas avaliativas pouco relacionam-se à sua formação acadêmica, mas sim a uma opção pessoal, decorrente de sua visão de mundo.

Os dados revelam que alguns docentes têm conseguido escapar da estrutura organizacional acadêmica, inserindo algo em que acreditam ser pertinente para melhor aprimoramento e desenvolvimento do estudante. Mas reconhecem que o processo é árduo e lento.

Conforme Hoffmann (2003), essa avaliação implica trabalho em parcerias, reorganização daquilo que, num resultado primeiro, apresentou-se de forma desfavorável, não atendendo plenamente aos objetivos traçados. E isso indica empenho, engajamento.

A própria instituição – *locus* da pesquisa – pretende, em seu regulamento, propiciar aos estudantes uma avaliação contínua de seu desempenho, considerando, para tal, sua frequência e os resultados obtidos nos trabalhos e avaliações realizadas. Mas as regras do sistema aparecem e o professor não dispõe de liberdade desejada, pois tem a obrigatoriedade de aplicar, no mínimo, duas avaliações por semestre, as quais atendem ao formato de provas dissertativas ou testes.

A partir da análise dos dados, nota-se que é latente o paradoxo presente no discurso. Ao mesmo tempo em que a regulamentação possibilita a prática de uma avaliação mediadora, limita o espaço de ação do professor ao impor a quantidade de avaliações a serem realizadas e com as datas pré-determinadas, evidenciando a máscara conservadora do sistema. Essa evidência aponta para o fato de que o sistema, então, não é imutável e que, portanto, é valiosa a postura de resistência do professor.

Os estudantes sentem-se satisfeitos por encontrarem, no ensino superior, profissionais comprometidos com essas concepções de

práticas pedagógicas e avaliativas apontadas. Entendem, como inovação, avaliações que propiciem seu desenvolvimento crítico e possibilitem reflexões diante do erro, garantindo o aprendizado. Pontuam que seus professores, em sua maioria, demonstram tal postura nas avaliações. Isso se dá, pois grande parte dos docentes entrevistados enxerga esse compromisso com o estudante e com o processo ensino e aprendizagem. No entanto, há referências, por parte dos sujeitos, a aspectos extremamente negativos relacionados à avaliação. Nesse momento tem-se a contradição entre o discurso do professor e do aluno, na medida em que este traz na memória os reflexos negativos que a avaliação lhe permitiu vivenciar no decorrer de sua vida acadêmica. Os alunos tentam encontrar maior segurança na medida em que percebem, no avaliador, um parceiro e não um rival.

Os discursos mostram-se uniformes com relação às sensações de desconforto e de tensão, que são provocados no momento da avaliação. As manifestações decorrem do erro e, como consequência dele, o castigo, com o qual o estudante conviveu em sua vida acadêmica. Entretanto, com o passar do tempo, ele deixou de ser físico, mas continua se manifestando na escola de outra maneira: atingindo a personalidade do aluno. É o sintoma daquilo que Bourdieu (2001) nomeia como “violência simbólica”.

Com atitudes que desenvolvem no estudante o clima de medo, de tensão e ansiedade diante da avaliação, o docente mantém-se distante da prática avaliativa almejada pelo aluno. Ao contrário, suas ações refletem, conforme Luckesi (2005, p.49) que, “o professor não está interessado em descobrir quem sabe o que foi ensinado, mas sim quem não aprendeu, para poder expor publicamente aos colegas a sua fragilidade”.

Por isso, justifica-se o fato de os dados revelarem que a avaliação contínua é a forma ideal de avaliação da aprendizagem, visto que através dela o aluno tem a aquisição do conhecimento num trabalho realizado em parceria com o docente, que se apresenta, neste contexto,

como um mediador. Como aponta Hoffmann (2003), ao tratar da avaliação como um processo de verificação constante, contínuo; o que propicia as interferências do educador e os reajustes por parte do aluno e do professor para o desenvolvimento adequado de suas competências e habilidades.

Tem-se aqui o entendimento do erro como ponto de partida, como fonte para continuidade do caminho. Uma trajetória de aprimoramento, de aperfeiçoamento daquilo que, numa primeira instância, apresentou-se de forma deficitária. Essa é uma forma alternativa de compreender que a avaliação não necessariamente precisa agregar a si valores tão negativos. Professores e estudantes podem transcender esses conceitos e permitir ao outro um contato mais maduro, mais autônomo com essa etapa do processo educativo.

Vale ressaltar que, não necessariamente, todos os sujeitos, sem exceção, praticam a todo o momento aquilo em que acreditam. É importante perceber que ainda que não consigam colocar em prática seus ideais, ao menos são conscientes de que existem e de que vale a pena lutar por eles, mesmo que o retorno seja a longo prazo.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre (org. de Maria A. Nogueira e Afrânio Catani).

Escritos de educação. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade.** 20 ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

LUCKESI. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições.** São Paulo: Cortez, 2005.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1999.