

CONSIDERAÇÕES SOBRE A AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Maria Aparecida Cória-Sabini; Sérgio Augusto Nader Damasceno

RESUMO - Discute-se, neste artigo, a função da avaliação no contexto do cotidiano escolar do ensino superior, a partir da análise da literatura, buscando mostrar que a avaliação formativa é a mais adequada para promover o desenvolvimento pessoal e profissional do aluno, bem como para fornecer, ao professor, elementos para uma análise de sua atividade docente.

UNITERMOS: Ensino. Aprendizagem. Avaliação educacional. Educação superior.

INTRODUÇÃO

Avaliar é uma das muitas atividades do ser humano. Julgamos, atribuindo valor a tudo aquilo sobre o qual não somos indiferentes. Fazemos escolhas, opinamos sobre coisas, acontecimentos, pessoas, a partir de critérios por nós adotados. Também somos julgados pelas pessoas com as quais convivemos no nosso cotidiano, pelos professores que acompanham nosso desempenho escolar, pelos chefes que avaliam nossa atividade profissional, entre outros.

A avaliação é um instrumento necessário ao homem no seu processo de construção dos resultados que planejou obter, bem como para orientação de suas ações.

Na área educacional, a avaliação tem sido um dos focos privilegiados. No ensino superior já convivemos, há alguns anos, com o Programa de Avaliação das Universidades Brasileiras (PAIUB), do qual faz parte a avaliação do desempenho dos docentes e da eficácia de sua prática pedagógica.

Além desta avaliação interna, as escolas têm convivido com avaliações externas, como aquelas realizadas pelas comissões de especialistas indicados pelo MEC e o Exame Nacional de Cursos.

Os processos de avaliação institucional, quando da transposição dos dados coletados para o cotidiano do ensino, podem desestabilizar as rotinas e as crenças dos docentes, freqüentemente

Maria Aparecida Cória-Sabini – Professora Titular aposentada da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP (SP); Doutora em Psicologia pela Universidade de São Paulo. E-mail: ssabini@riopreto.com.br

Sérgio Augusto Nader Damasceno – Professor de Anatomia Humana da Universidade Iguazu – UNIG; Mestre em Educação pelo Programa de Mestrado em Educação da Faculdade de Educação e Letras da UNIG.

Correspondência

*Faculdade de Educação e Letras da Universidade Iguazu – UNIG – Avenida Abílio Augusto Távora, 2134 Nova Iguazu – RJ – Brasil – 26260-000
E-mail: meducacao@unig.com.br*

gerando conflitos e tensões. O professor acaba relacionando-se com o seu trabalho pedagógico como um objeto estranho e não como algo que faz parte de sua vida real, preocupando-se apenas com os parâmetros estabelecidos pelos critérios das avaliações. Isso acaba provocando uma distância entre o que o professor faz e o que ele fala que faz. Por exemplo, os professores com frequência dizem que resistem aos modelos tradicionais de ensino, entretanto, nas suas salas de aula adotam essa prática pedagógica.

Para Campos¹, qualquer mudança no processo de ensino só pode ocorrer efetivamente no cotidiano de sala de aula, pois este é o lugar onde os dois elementos desta relação se encontram: o professor e o aluno. Porém nem sempre o professor conta com ajuda para dominar as tarefas de propostas renovadoras de avaliação, que são bastante complexas.

Para que a mudança ocorra, ele deve contar com uma equipe que junto com ele possa se debruçar no seu cotidiano, esmiuçando as características de cada uma das tarefas em termos de vantagem e desvantagem, desenvolvendo, com ele, um conhecimento e controle das novas estratégias, oferecendo assim segurança para caminhar na renovação.

O processo de ensino-aprendizagem na universidade está tentando se modificar em resposta à exigência da qualidade. A qualidade pede um professor que não somente seja um transmissor de conhecimentos, mas também um produtor e investigador dos mesmos. O docente universitário deve voltar sua atenção para o desenvolvimento das habilidades necessárias e específicas de sua disciplina, como também para os mecanismos cognitivos importantes na formação profissional e humana. Por outro lado, apesar dessa preocupação com a qualidade, a atividade nuclear das universidades – a docência – ainda não sofreu mudanças significativas.

Portilho² afirma que, por mais que se tenha estudado e discutido sobre a universidade e a educação superior no Brasil, os alunos continuam apresentando dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. O estudante universitário ainda

encontra dificuldades para desenvolver um método de estudo, realizar um diagnóstico de seus pontos fracos e fortes, analisar as melhores condições para o aproveitamento das exposições do professor ou de uma conferência, ou participar de grupos de discussão e resolução de problemas. Por isso, torna-se necessário que o professor esteja atento às dificuldades dos alunos, criando condições para que eles vençam os desafios e se tornem mais eficientes em seus estudos.

É legítimo que a escola se interrogue sobre suas finalidades, projetos pedagógicos e a prática de ensino desenvolvida nas diversas disciplinas que compõem a grade curricular dos seus diversos cursos. Porém, esta tarefa não deve ser uma necessidade pontual e sim, um processo, uma cultura institucional participativa com o objetivo de buscar a qualidade, a atualização e superação do trabalho desenvolvido (Nébias³).

Perrenoud⁴ afirma que os professores não passam algumas horas por semana junto a uma classe sem construir uma quantidade significativa de conhecimento. Isso ocorre porque o desenvolvimento do processo de ensino os obriga a elaborar várias tentativas de trabalho, para controlar uma série de situações que se desencadeiam no cotidiano escolar. Essas ações não se opõem aos saberes técnicos, mas apenas traduzem a capacidade de operar com uma rotina ou responder às emergências. O professor não se engaja facilmente num movimento de renovação não por uma questão de rigidez ou passividade; sua resistência deve-se, em grande parte, à sua percepção da aprendizagem e do êxito que ele acredita ter com seu sistema didático.

A avaliação da aprendizagem é uma prática difícil em sua construção. Raramente encontramos um professor que não se preocupe com ela. Trata-se de uma tarefa complexa que não se resume à aplicação de provas, trabalhos e outras atividades para a atribuição de notas.

Para Medina⁵, a avaliação da aprendizagem implica em dois conhecimentos específicos: o planejamento de uma pesquisa e a definição do que é aprender. O primeiro envolve a definição

dos elementos, critérios, método de análise (quantitativo ou qualitativo) e a periodicidade da avaliação. Portanto, depende não só de decisões do professor, mas sobretudo da organização da escola e do próprio sistema de ensino. O segundo envolve a formação do professor, uma vez que as teorias da aprendizagem apresentam divergências entre si.

Compreender como se processa a aprendizagem não é uma tarefa simples. A dificuldade, muitas vezes, está relacionada à própria concepção do que é aprender na situação escolar. Se for compreendida como aquisição de conteúdos, a tarefa de avaliar torna-se simples e se resume no estabelecimento de uma relação linear entre o que foi ensinado e o resultado apresentado pelos alunos na prova. Porém, se quisermos imprimir à aprendizagem uma dimensão ativa, é necessário ir além da mera aquisição de conteúdos. Nesta perspectiva, a avaliação configura-se como um processo de obtenção de informações sobre a construção do conhecimento e o desenvolvimento do indivíduo. Isto leva ao afastamento das idéias clássicas de atribuição de notas ou conceitos e, mais ainda, da concepção de seu uso como meio de punição.

FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO

Os professores do ensino superior, como aqueles dos demais graus de ensino, devem responder a algumas questões que são básicas para o andamento de suas atividades didáticas. Essas questões dizem respeito a aspectos tais como:

- 1 - Quais os conceitos, idéias e valores que os estudantes já possuem e que servirão de base para as novas aprendizagens?
- 2 - Até que ponto seria útil proporcionar aos alunos uma revisão dos conceitos fundamentais da disciplina que foram desenvolvidos nos anos anteriores?
- 3 - Qual o ritmo da aprendizagem que se pode esperar dos alunos?
- 4 - Quais os estudantes que, por estarem apresentando mais dificuldades para aprender, precisam de maior atenção e atividades de reforço?

5 - Quais aqueles que, por estarem avançando rapidamente, poderiam se beneficiar com um programa de enriquecimento?

6 - Quais os estudantes que deveriam ser encorajados a se dedicarem a uma área da disciplina, como campo principal de estudo?

A avaliação deveria oferecer informações sobre estes aspectos. Se realizada no início do curso, pode ajudar a determinar o grau de conhecimento que os alunos têm para se beneficiarem das atividades que serão desenvolvidas. As sondagens periódicas, por sua vez, podem proporcionar as bases para agrupar os estudantes, diagnosticar suas dificuldades e promover o enriquecimento do ensino. No final do curso, a avaliação pode ajudar na tomada de decisão sobre aqueles que poderão seguir adiante nos seus estudos (Turra e col.⁶).

Para Coll⁷, a avaliação inicial, ou *diagnóstica*, não deveria ocorrer só no início de um programa do curso, mas em cada etapa do desenvolvimento do programa. Isto porque ela proporcionaria ao professor informações úteis para decidir o nível de profundidade no qual devem ser abordados os temas de cada unidade e as relações entre os mesmos. Ela forneceria também, ao estudante, informações sobre as lacunas, imprecisões e contradições dos seus esquemas de conhecimento e da necessidade de superá-las.

A avaliação *formativa*, aquela realizada ao longo do processo de ensino e que proporciona informações sobre a prática pedagógica mais adequada a cada momento, é comumente realizada pelos professores, em menor ou maior grau, porém quase sempre de forma intuitiva.

Dada a importância do ajuste pedagógico para o desenvolvimento correto e frutífero do processo de aprendizagem, seria aconselhável que ela fosse feita de forma sistemática e formal. Neste caso, poderia ser usada a observação com planilha de acompanhamento, onde seriam registrados os progressos, as dificuldades e outros fatores que poderiam estar interferindo no processo de aprendizagem.

A avaliação *somatória* consiste em medir os resultados da aprendizagem ao término de um

programa ou de uma unidade de ensino, para determinar se os objetivos e intenções pedagógicas foram ou não alcançados. Coll salienta que a finalidade última desse tipo de avaliação não é, ou não deveria ser, a atribuição de notas ou conceitos a partir do êxito ou do fracasso *dos alunos* na realização da aprendizagem estipulada pelo professor. Ao contrário, seu objetivo seria determinar os êxitos ou fracassos *do processo de ensino* em relação ao cumprimento dos objetivos propostos. Nesse sentido, a função da avaliação somatória é simétrica à da avaliação inicial.

Quando efetuada no final do ciclo ou período de estudos, a avaliação somatória leva à *certificação*. Porém, mesmo se fosse suprimido todo tipo de certificação, essa avaliação ainda seria útil, pois ela representa um instrumento de controle do processo de ensino e uma fonte de informações, para o aluno, de seus progressos. Segundo o autor, a avaliação somatória é recomendável para verificar se o nível de aprendizagem alcançado pelos alunos sobre os conteúdos abordados é suficiente para enfrentar com êxito a aprendizagem de outros conteúdos relacionados com os primeiros.

Para ele, no curso superior a realização de avaliações somatórias de disciplinas, módulos ou créditos, é bastante conveniente, uma vez que há uma relação de pré-requisito entre os conceitos e uma hierarquia que leva a um encadeamento das aprendizagens. Isto naturalmente exige um total domínio dos mesmos pois, ao término de cada unidade ou módulo, considera-se finalizada a elaboração de um bloco de conteúdos.

A prática da avaliação continuada (diagnóstica, formativa e somatória) não é observada com muita frequência no ensino superior. Cada disciplina, mesmo quando é dividida em módulos, é tratada de forma estanque e os resultados obtidos pelos alunos nos módulos anteriores raramente são analisados ou considerados pelos professores atuais.

Na maior parte das escolas os professores não têm liberdade para determinar *quando* avaliar. As avaliações, geralmente na forma de provas

escritas, já estão estabelecidas no calendário escolar. Em alguns casos há o oferecimento de provas substitutivas, mas as datas também estão previamente determinadas.

Em algumas escolas as notas ou conceitos obtidos são compostos com trabalhos, formando um conjunto. No entanto, o resultado final nem sempre representa a média aritmética das notas ou conceitos obtidos nas diferentes modalidades de avaliação. A nota final é resultante de média ponderada, em que a nota da prova quase sempre tem peso superior, diminuindo assim o valor das demais atividades. Neste caso, percebe-se que a avaliação assume a função de mera aplicação de provas, confundindo-se com medida.

Para Depresbíteris⁸, avaliar é diferente de medir. A avaliação inclui a medida, mas não se esgota nela. "*Medir é ver a extensão de algo; avaliar é julgar essa extensão e, a partir dela, tomar decisões.*"

O professor que utiliza a média das notas trabalha com os mínimos necessários e transforma indevidamente o número em qualidade. Para ser juízo de qualidade, a avaliação implica numa tomada de posição a favor ou contra o que foi julgado. Se a ação tem como objetivo levar os alunos a atingir um desempenho esperado, os erros devem ser indicadores de que a metodologia de ensino deve ser reformulada ou devem fornecer um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos alunos (Ohlweiler⁹).

Em algumas escolas, especialmente nas disciplinas profissionalizantes, as provas são substituídas por fichas de acompanhamento de execução de tarefas, monografias, análises de casos, pesquisas de campo, atendimento de pacientes em clínicas especializadas ou em hospitais. Neste caso, a avaliação se fundamenta na análise do desempenho. O interesse do professor, que na maior parte dos casos trabalha com equipes de orientadores, é verificar se o aluno é capaz de colocar em prática o que aprendeu e elaborar métodos de pensar diante das rotinas encontradas e, ainda, se adquiriu as habilidades técnicas e os procedimentos específicos para a sua atuação profissional.

Este tipo de avaliação é o que mais se aproxima da avaliação formativa. Neste caso, não há reprovação e o aluno deve repetir as atividades até atingir o nível de habilidade desejado.

Para Libâneo¹⁰, a avaliação escolar é uma apreciação qualitativa dos dados escolares (provas, exercícios, respostas dos alunos, realização de tarefas, etc.) que auxilia o professor na tomada de decisões sobre o seu trabalho.

Nos diversos momentos do processo de ensino, as tarefas de avaliação são: verificação, qualificação e apreciação qualitativa:

- **verificação**: coleta de dados sobre o aproveitamento dos alunos por meio de provas, exercícios ou de meios auxiliares, como observação de desempenho, entrevistas, etc.;
- **qualificação**: comprovação dos resultados alcançados em relação aos objetivos e, conforme o caso, atribuição de notas ou conceitos;
- **apreciação qualitativa**: avaliação propriamente dita dos resultados, referindo-os a padrões de desempenhos esperados."

Para este autor, a avaliação escolar cumpre pelo menos três funções: pedagógico-didática, de diagnóstico e de controle.

A função pedagógico-didática tem duas vertentes. A primeira é a verificação do cumprimento dos objetivos gerais e específicos da educação. A segunda refere-se ao desenvolvimento de uma atitude mais responsável do aluno em relação ao estudo. O fornecimento de informações, para o estudante, dos erros cometidos por ele, possibilita o aprimoramento, a ampliação e o aprofundamento dos seus conhecimentos e de suas habilidades.

A função de diagnóstico permite aos alunos identificar suas dificuldades e progressos, ao mesmo tempo em que fornece, para o professor, informações de como ele está conduzindo seu trabalho: andamento do conteúdo, adequação de materiais e métodos, qualidade da comunicação e adequação da linguagem, etc. Essas avaliações devem ocorrer no início, durante e no

final de cada unidade didática e devem ser, prioritariamente, qualitativas.

A função de controle refere-se aos tipos e à frequência das verificações e da qualificação dos resultados escolares. O controle deve ser feito ao final de cada unidade de ensino, de cada bimestre, em cada semestre ou ano, caso a escola exija um exame final.

Essas funções são interrelacionadas e não podem ser feitas de forma isolada ou mesmo com prioridade de uma em detrimento de outra. Quando a função de controle é feita de forma isolada, sem a função de diagnóstico e sem seu significado didático-pedagógico, se transforma num simples processo de atribuição de notas e classificação.

Quando os professores agem dessa maneira, segundo o autor, estão cometendo quatro equívocos sobre a avaliação.

O primeiro é a redução da avaliação à cobrança daquilo que o aluno memorizou e a da nota como instrumento de controle. Ao agir assim, o professor avalia os alunos pelo seu mérito individual, pela sua capacidade de ajustar-se aos seus objetivos, independentemente do processo de ensino e dos fatores internos ou externos que interferem no rendimento escolar.

O segundo equívoco é empregar a avaliação como um instrumento para recompensar os bons alunos e punir os desinteressados ou indisciplinados. É comum a prática de atribuir ou tirar pontos da nota conforme o comportamento dos alunos, ou a preocupação excessiva com a exatidão da nota, às vezes reprovando os alunos por décimos.

O terceiro equívoco é o dos professores que, utilizando o "olho clínico", dispensam as verificações parciais. Algumas vezes, o destino dos alunos é traçado nos primeiros meses do ano letivo, quando o professor decide quem passa e quem não passa para a série subsequente. Os condenados à repetência são ignorados e, não raro, abandonam a escola.

O quarto equívoco é o daqueles professores que rejeitam as medidas quantitativas da aprendizagem a favor de dados qualitativos, por

considerar que as provas escolares são prejudiciais ao desenvolvimento autônomo das potencialidades e da criatividade dos alunos. Para eles, toda situação de prova leva à ansiedade, à inibição da criatividade e ao cerceamento do crescimento pessoal do aluno.

Todos esses equívocos mostram duas posições extremas em relação à avaliação escolar. No primeiro caso, a avaliação é vista como medida e, ainda assim, mal empregada. No segundo caso, a avaliação se perde na subjetividade dos professores e dos alunos, além de demonstrar uma atitude fantasiosa dos professores quanto aos objetivos da escola e à natureza do processo de ensino.

A AVALIAÇÃO FORMATIVA

Para Hadji¹¹, a avaliação deve sempre auxiliar o aprender, assumindo uma função essencialmente formativa. Portanto, deve afastar-se das idéias clássicas de atribuição de notas ou conceitos e, mais ainda, da idéia de seu uso como instrumento de punição.

Para este autor, a avaliação formativa é também informativa, uma vez que contribui para a regulação das ações pedagógicas, inscrevendo-se, assim, num projeto educativo mais amplo que é o de favorecer o desenvolvimento das pessoas. Esta forma de trabalho tem como pressuposto a flexibilidade dos métodos de ensino e das atividades dos professores, devendo ser de natureza contínua.

Ele ressalta, ainda, que a avaliação formativa não se insere em nenhum modelo científico, nem é um modelo de ação operatória. Ela é uma utopia, capaz de orientar o trabalho dos professores no sentido de uma avaliação colocada, tanto quanto possível, a serviço da aprendizagem. Essa utopia é legítima, na medida em que visa relacionar as atividades avaliativas com aquelas de ensino. A idéia central é a realização de um trabalho pautado na crença das possibilidades infinitas de transformações do ser humano, qualquer que seja sua condição.

Para que a avaliação formativa seja implementada, é preciso, segundo o mesmo autor,

superar três obstáculos. O primeiro consiste em modificar a representação da avaliação como medida, que está presente na mente da maioria dos agentes escolares. O segundo é superar a pobreza atual dos saberes necessários à avaliação, uma vez que este processo implica necessariamente num trabalho de interpretação das informações coletadas. Tal interpretação deve apoiar-se em um quadro teórico que dê conta de múltiplos aspectos (cognitivo, afetivo e social) das aprendizagens. Nesse sentido, os progressos na avaliação estão ligados à compreensão do processo de aprender e do objeto a ensinar. O terceiro obstáculo é o medo ou a preguiça dos professores que não ousam criar e desenvolver atividades remediadoras que permitam trabalhar com o erro. Esta atitude coloca limites na variabilidade e flexibilidade do trabalho didático e impede que os professores mudem seus procedimentos pedagógicos a partir dos dados coletados na avaliação.

Hadji¹¹ coloca, ainda, que embora a avaliação formativa não se limite a nenhum dispositivo, é preciso que algumas decisões sejam tomadas. Deve-se decidir o que será avaliado, quando ocorrerá a avaliação, o tipo de atuação que será levado em conta, qual comportamento será privilegiado. Se for baseada em critérios, a avaliação qualitativa é importante para o professor que quer multiplicar as ocasiões de se informar. Caso contrário nada pode ser dito sobre o comportamento observado.

Quando o professor desenvolve uma observação não instrumentalizada, esta até pode se revelar útil. Porém sua utilidade se restringe ao professor que observa e aprecia, não ao aluno, salvo se lhe for comunicado o resultado das observações às quais foi submetido.

Posição semelhante a esta é assumida por Afonso¹². O autor comenta que a explicitação dos critérios de avaliação formativa é fundamental, caso contrário essa modalidade de avaliação funcionará apenas como uma *pedagogia do invisível*, em prejuízo sobretudo para os alunos.

Perrenoud¹³ se opõe à posição de Hadji quanto ao aspecto utópico desta avaliação. Para ele, "*falar*

de avaliação formativa não é mais apanágio de alguns marcianos. Talvez passemos – muito lentamente – da medida obsessiva da excelência a uma observação formativa a serviço da regulação das aprendizagens. Todavia, nada está pronto."

Para este autor, a avaliação escolar tem sido tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são classificados de acordo com uma norma definida no absoluto ou criada pelo professor a partir do desempenho dos melhores alunos. Enquanto alguns professores falam de exigências preestabelecidas, outros constroem sua escala de classificação a *posteriori*, em função da distribuição dos resultados obtidos nos testes, sem, contudo, chegar a dar sistematicamente a melhor nota possível ao trabalho "menos ruim" porque, para eles, ninguém atinge a excelência.

Perrenoud¹³ aponta várias funções que as escolas têm dado tradicionalmente à avaliação. A primeira delas é o estabelecimento do êxito ou do fracasso escolar. Como a hierarquia se baseia em uma escala, fica fácil estabelecer uma dicotomia, criando dois conjuntos a partir de um ponto de ruptura. Num deles estariam os reprovados, os relegados às habilitações pré-profissionais ou os que, por inúmeros fracassos, abandonam a escola e são obrigados a entrar prematuramente no mercado de trabalho. No outro, aqueles que estão aptos a avançar no curso e a prosseguir em etapas mais adiantadas de escolaridade.

Outra função da avaliação tradicional é a certificação. Um diploma garante aos empregadores em potencial que seu portador recebeu uma formação adequada, o que permite contratá-lo sem a exigência de novos exames. Uma certificação análoga funciona também dentro do sistema escolar, de um ciclo de estudos para outro e entre séries ou graus de escolaridade.

Nos dois casos, essa certificação fornece poucos detalhes dos saberes e das competências adquiridas. Uma de suas vantagens é de servir de passaporte para o emprego ou para a hierarquia posterior na formação escolar.

Dentro do sistema escolar, ela é, sobretudo, um modo de regulação da divisão vertical do trabalho pedagógico, fornecendo aos professores, que recebem os alunos oriundos do nível ou ciclo anterior, a informação de que eles podem trabalhar da maneira habitual.

Em todos os casos, a avaliação não é um fim em si mesma. Ela serve para controlar o trabalho dos alunos e, simultaneamente, para gerir o fluxo escolar.

Perrenoud¹³ salienta que toda a ação pedagógica apoia-se em uma parcela intuitiva de avaliação formativa, pois há um mínimo de regulação em função das aprendizagens ou dos desempenhos observáveis dos alunos. Porém, para que ela se torne uma prática seria necessário que fosse regra e se integrasse como um dispositivo pedagógico diferenciado.

"A avaliação formativa deve, pois, forjar seus próprios instrumentos, que vão do teste criterioso, descrevendo de modo analítico um nível de aquisição ou de domínio, à observação in loco dos métodos de trabalho, dos procedimentos, dos processos intelectuais nos alunos."

O diagnóstico é inútil se não der lugar a uma ação apropriada.

Uma verdadeira avaliação formativa é necessariamente acompanhada de uma intervenção diferenciada, com o que isso supõe em termos de meios de ensino, de organização do grupo-aula, até mesmo de transformações radicais das estruturas escolares."

O autor afirma que este tipo de trabalho encontra obstáculos, tanto na mente dos profissionais da educação como na prática. Em primeiro lugar porque exige a adesão à visão mais igualitária da escola e ao princípio de educabilidade. No entanto, essa concepção está longe de alcançar a unanimidade. Embora hoje todos, ou quase todos, estejam conscientes do peso do meio cultural no êxito escolar e da idéia de que uma diferenciação mais sistemática do ensino poderia atenuar o fracasso, a democratização do ensino permanece um termo pouco mobilizador para uma fração significativa de professores ou de estabelecimentos. Mesmo quando a política

da educação e as aspirações dos agentes vão nesse sentido, não se faz muito esforço, na situação de sala de aula, para a diferenciação do ensino e para a individualização dos percursos de formação.

Um segundo obstáculo é que nos cursos de formação de professores a avaliação não tem merecido muita atenção, menos ainda a avaliação formativa.

Uma pedagogia diferenciada supõe uma qualificação crescente dos professores, tanto no domínio dos conhecimentos didáticos, baseados nas ciências cognitivas, como no domínio de temas transversais. Entre eles estão a psicanálise e a sociologia, que fornecem formas de explicar e compreender o desejo de aprender, o sentido dos saberes, o envolvimento do sujeito na relação pedagógica e a construção de um projeto educacional.

Na falta de conhecimento que lhe permita elaborar um projeto de avaliação, o professor segue sua rotina. Ao término de cada unidade do programa ele aplica uma prova ou outro tipo de atividade para verificar a aprendizagem dos alunos e, a partir dos resultados obtidos, atribui aos mesmos uma nota ou conceito. O conjunto dessas apreciações sistemáticas serve de base para decidir, no final do ano, se os alunos avançarão em sua trajetória escolar ou se ficaram retidos na série ou em disciplinas.

Os esforços que têm sido feitos pelos agentes educacionais na formação continuada dos professores só surtirão os efeitos desejados se os conhecimentos produzidos pelas pesquisas científicas, que são difundidos para os professores, sejam articulados com suas experiências práticas no cotidiano do ensino. É necessário que os professores se apropriem verdadeiramente desses saberes para, a partir deles, mudar sua prática de avaliação.

O terceiro obstáculo com o qual o professor se depara é a falta de tempo e a dispersão contínua entre os vários problemas que surgem na sala de aula. Ele deve cuidar de tudo, estar em todos os lugares ao mesmo tempo, administrar o material, dar atenção aos alunos, orientar aqueles que

apresentam um problema específico, levar em conta o tempo que passa e prever a continuação das atividades, confrontar-se com interrupções, manter a ordem sem interromper o trabalho, etc.

Contudo, se o professor souber administrar o tempo e tiver vontade de diferenciar o ensino, é possível não trabalhar constantemente com a classe toda. Ele pode dedicar-se a subgrupos ou indivíduos, estabelecendo, assim, as condições mínimas de regulação individualizada ou diferenciada da aprendizagem, que seria um primeiro passo para uma pedagogia diferenciada. Resta saber a forma com que o professor gerencia a divisão do seu tempo entre os subgrupos e entre os alunos. Suas intervenções não podem ser inacabadas ou fortuitas. Por exemplo, o professor não pode começar a auxiliar um aluno e, no momento em que este mais necessita de atenção para reconstruir o raciocínio, o docente, por ser chamado em outras urgências, acaba abandonando o aprendiz à sua própria sorte.

Do ponto de vista da regulação das aprendizagens, pode-se considerar que os desempenhos inadequados de muitos alunos são resultantes de uma seqüência de ocasiões em que seus raciocínios não foram devidamente analisados ou suficientemente explorados para que houvesse um verdadeiro progresso.

O quarto obstáculo com o qual se choca a regulação da aprendizagem é a prioridade, às vezes até involuntária, que muitos professores dão ao controle do trabalho. Para eles, o mais importante é que o trabalho seja feito, que os alunos façam todas as tarefas, que participem das aulas e das atividades coletivas. A regulação se atém, basicamente, às atividades e à progressão das tarefas e não às aprendizagens subjacentes às mesmas. Embora muitas vezes o professor auxilie os alunos a terminar a tarefa, eles não aprendem com essas intervenções, pois todas as decisões foram tomadas pelo professor, todos os erros foram prevenidos ou corrigidos muito rapidamente, todas as dificuldades foram ultrapassadas sob vigilância.

Darsie¹⁴, contrapondo a aprendizagem por repetição e memorização com a aprendizagem

significativa, argumenta que, em um trabalho pedagógico que considere fundamental a construção do conhecimento pelo aluno, é necessário levar em conta as idéias que o aprendiz já possui, pois elas podem constituir-se em um ponto de apoio à nova aprendizagem ou em obstáculos à mesma.

Algumas vezes, os conceitos, idéias, crenças, valores, com os quais os alunos chegam à escola, podem, a partir do processo de ensino-aprendizagem, sofrer mudanças ou ser substituídos por outros mais significativos para o sujeito. O aluno pode, ainda, adotar aquilo que foi recém-aprendido por ser significativo para ele dentro do contexto estudado, sem, contudo, abandonar seu conhecimento prévio, que se torna alternativo e será usado em contextos diferentes.

Para Miras e Solé¹⁵, a avaliação formativa, na

medida que se articula ao processo de ensino-aprendizagem, converte-se em um instrumento fundamental de regulação do mesmo, conforme a intencionalidade do projeto educativo. Como ele não apresenta apenas informações sobre os progressos realizados pelos alunos, mas também sobre a adequação dos processos de ensino empregados para alcançá-los, a avaliação formativa converte-se em um importante meio de interrogar a pertinência dos diferentes elementos que configuram no currículo, sua organização e as relações concretas num contexto específico.

Esses fatores justificam a exigência que este tipo de avaliação seja habitual no ensino e que se capacitem os profissionais da educação para realizá-la, além da boa vontade e da boa dose de intuição com que um significativo número de professores aborda esta difícil tarefa.

SUMMARY

Reflexions about evaluating the teaching-learning process in university teaching

This article is about the role of evaluation in the quotidian activities of university teaching. Based on the analysis of the literature, it shows that formative evaluation is the most appropriate way to promote personal and professional students development as well as to give, to the teachers, elements to analyze their teaching practice.

KEY WORDS: Teaching. Learning. Educational measurement. Education, higher.

REFERÊNCIAS

1. Campos MCRM. A relação entre a tarefa do aluno e avaliação. *Rev Psicopedagogia* 2001;19:69-73.
2. Portilho EML. A relação entre estilos de aprendizagem e metacognição na avaliação psicopedagógica em adultos. *Rev Psicopedagogia* 2001;19:34-9.
3. Nébias C. A participação do psicopedagogo na avaliação escolar. *Rev Psicopedagogia* 2001;19:29-33.
4. Perrenoud P. O trabalho sobre habitus na formação de professores: análise das práticas e a tomada de consciência. In: Perrenoud P, Paquay L, Altet M, Charlier E. *Formando professores profissionais: Quais estratégias? Quais competências?* Porto Alegre: Artmed; 2001. p.161-84.
5. Medina CA. Dificuldades da avaliação na situação de transição da família e da escola. *Rev Psicopedagogia* 2001;19:4-9.
6. Turra CMG, Enricone D, Sant'Anna FM, André LC. *Planejamento de ensino e avaliação.* Porto Alegre: Sagra Luzzatto; 1998.
7. Coll C. *Psicologia e currículo: uma aproximação psicopedagógica à elaboração do currículo escolar.* São Paulo: Ática; 1996.
8. Depresbíteris L. Fragmentos de uma avaliação "amorosa". *Rev Psicopedagogia* 2001; 19:18-28.
9. Ohlweiler ZNC. A avaliação da aprendizagem na escola e a formação do cidadão. *Reflexão e Ação* 1997;5:29-40.
10. Libâneo JC. *Didática.* São Paulo: Cortez; 1994.
11. Hadji C. *Avaliação desmistificada.* Porto Alegre: Artmed; 2001.
12. Afonso AJ. *Avaliação educacional: regulação e emancipação.* São Paulo: Cortez; 2000.
13. Perrenoud P. *Avaliação: da excelência à regulação da aprendizagem: entre duas lógicas.* Porto Alegre: Artmed; 1999.
14. Darsie MMP. *Avaliação e aprendizagem.* *Cadernos de Pesquisa* 1996;99:47-59.
15. Miras M, Solé I. A evolução da aprendizagem e a evolução do processo de ensino e aprendizagem. In: Coll C, Palacios J, Marchesi A (org.). *Desenvolvimento psicológico e educação.* Porto Alegre: Artes Médicas; 1996. p.374-85.