

AVALIAÇÃO FORMATIVA NO ENSINO SUPERIOR: Reflexões e alternativas possíveis

* Olenir Maria Mendes

Sem dúvida, a avaliação, tal como concebida e vivenciada na maioria das instituições educacionais, mobiliza um poder que está diretamente relacionado com a forma da organização escolar e suas relações com a sociedade em que se encontra inserida. Por isso, um dos desafios que se coloca é compreender a estrutura social capitalista em que vivemos e, a partir dela, a função social da escola, como um dos entraves para que aconteçam as grandes transformações e, especificamente as transformações das práticas avaliativas mais tradicionais.

A partir dessa premissa, tentaremos discutir alguns princípios norteadores de práticas avaliativas processuais e formativas que visam a acompanhar o desenvolvimento do aluno a partir de reflexões sobre a avaliação praticada no ensino superior. Para tanto, procuramos construir um diálogo com colegas professores e alunos com o intuito de refletir sobre as práticas avaliativas mais comuns no cotidiano do trabalho acadêmico. Entretanto, não trazemos nenhuma receita, apenas princípios, reflexões e propostas que poderão nortear o trabalho em sala de aula e, muito especialmente, o processo de definição das diretrizes para a construção de uma proposta pedagógica para o ensino superior.

O processo avaliativo não tem sido nada fácil para seus atores. Essa constatação só vem reforçar a necessidade de refletirmos sobre o nosso fazer pedagógico no ensino superior. A complexidade que o tema envolve serve de justificativa e nos deixa um pouco aliviados, quando nos sentimos amarrados pelo sistema educacional e insatisfeitos com a nossa prática em sala de aula. De qualquer forma, essa complexidade permite-nos também questionar e refletir sobre o que fazer. Então, poderíamos perguntar: **Como se dá, passo a passo, a nossa prática avaliativa? A partir dela, o que entendemos por avaliação?**

De modo geral, responderíamos a essas perguntas da seguinte maneira: apresentamos um conteúdo novo por meio da exposição, às vezes dialogada; aplicamos exercícios para fixação; tiramos as dúvidas durante a correção dos exercícios; logo em seguida avaliamos os alunos, geralmente através de provas e testes; realizamos a correção contando os acertos obtidos; e depois desse processo, reiniciamos uma nova unidade com um novo conteúdo. Durante todo esse processo, dificilmente nos detemos nos erros, embora sejam eles que possibilitam detectar as não aprendizagens e, muito menos paramos para pensar sobre o que fazer para que as dificuldades sejam superadas. Essa prática é comum tanto nos professores quanto nos alunos.

* Texto extraído do livro VEIGA, Ilma Passos Alencastro; NAVES, Marisa Lomônaco de Paula (Orgs.) **Currículo e avaliação na educação superior**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2005. p. 175-197.

Às vezes, nossas práticas podem diversificar-se quanto à escolha dos instrumentos a serem utilizados, mas geralmente o tratamento com os resultados não costuma variar muito, ou seja, o nosso procedimento metodológico resume-se em transmitir o conteúdo, marcar a data da “prova” (que pode ser trabalho, seminário, exercício, pesquisa), aplicar a atividade avaliativa, corrigir, entregar o resultado e depois, recomeçar mais uma vez o nosso trabalho acadêmico e pedagógico. Apesar de definirmos essa prática rotineira como um procedimento avaliativo, segundo Luckesi (1995), ela não é. O que fazemos é uma mera verificação dos resultados obtidos por nossos alunos.

Segundo esse autor, a verificação da aprendizagem encerra-se com a obtenção do dado ou informação que se busca, isto é, “vê-se” ou não a aprendizagem ou o conhecimento adquirido pelo aluno. E... Pronto! A verificação não implica que o sujeito retire dela conseqüências novas e significativas (LUCKESI, 1995). Isso porque não aproveitamos os “erros” para rever nosso trabalho, rediscutir o conteúdo dado e modificar a realidade verificada.

O ato de avaliar não se encerra na configuração do valor ou qualidade atribuídos ao objeto em questão. Avaliar exige uma tomada de posição favorável ou desfavorável ao objeto de avaliação, com uma conseqüente decisão de ação. O ato de avaliar implica coleta, análise e síntese de dados que configuram o objeto de avaliação, acrescido de uma atribuição de valor ou qualidade, que se processa a partir da comparação da configuração do objeto avaliado. Segundo Luckesi (1995), a avaliação direciona o objeto numa trilha dinâmica enquanto a verificação o “congela”. Isso quer dizer que, para desenvolvermos o processo avaliativo, necessariamente temos que verificar, mas posteriormente precisamos tomar uma atitude no sentido de modificar a situação verificada, aí sim estaremos avaliando.

A partir desses conceitos, podemos pensar: qual é a prática mais comum no ensino superior? Avaliação ou verificação? Infelizmente, tanto na educação básica quanto na educação superior, meramente verificamos a aprendizagem de nossos alunos, verificamos os acertos obtidos e não dedicamos quase nenhuma atenção aos erros. Desse modo, confirmamos um ensino centrado no professor, o qual se baseia no desempenho de seus alunos em função dos objetivos pré-estabelecidos. Esse ensino se baseia em padrões de aprendizagens desejáveis e se prende na avaliação somativa.

Para construirmos a avaliação formativa o nosso trabalho não pode se reduzir a uma verificação como produto final da aprendizagem, ela precisa acontecer durante todo o processo de ensino-aprendizagem e não somente em dias previamente estabelecidos. Não podemos acreditar que só avaliamos quando acontece a verificação formal somativa, ou seja, quando escolhemos os instrumentos (na maioria das vezes provas), os aplicamos e lhes atribuímos pontos. Geralmente esses momentos estanques causam uma ruptura com o processo de ensino e de aprendizagem e dificilmente favorecem o desenvolvimento da avaliação formativa.

Avaliação Formativa é toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja o quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino. Levam-se em consideração os propósitos estabelecidos por professores e alunos para garantir – se a *regulação* das aprendizagens (PERRENOUD, 1999). Nessa perspectiva, não basta mudar nossa prática avaliativa. Essa nova postura implicará, necessariamente, mudanças na metodologia de trabalho e nas concepções (de sociedade, de educação, de universidade, de conhecimento e de aprendizagem). Mudar a forma de avaliar implica repensar todo o processo pedagógico, bem como todo o processo de definição do currículo que definimos no ensino superior. Admitindo isso, podemos partir para outro aspecto que é repensar nossas práticas para que, a partir delas, possamos, de fato, avaliar e não meramente verificar a aprendizagem de nossos alunos.

Poderíamos começar nos questionando sobre alguns fortes componentes da prática avaliativa tradicional. Que concepção de educação está por trás dos elementos como prova, nota e reprovação? Na prática tradicional esses elementos são fundamentais, pois a preocupação restringe-se a contabilização dos resultados obtidos pelos alunos. Entretanto, se entendermos avaliação como um processo contínuo, no qual observamos constantemente nossos alunos, acompanhando-os e ajudando-os em suas dificuldades, tanto a prova, quanto à nota e a reprovação perdem sua importância, pois paramos de valorizar os momentos estancados para avaliar todos os dias e por meio de diversos instrumentos. Desse modo, a nota passa a ser consequência e não motivação para o estudo. Quanto à reprovação, ela tende a desaparecer, pois cada resultado ruim significa fazer de tudo para ajudar os alunos a superarem suas dificuldades.

As práticas avaliativas realizadas no interior das escolas, quando enfatizam testes que aparentemente objetivam apenas medir, verificar e classificar a aprendizagem dos alunos, reforçam uma ideologia sutil e complexa, de controle e reprodução social. Ou seja, com aparência de avaliar igualmente todos os alunos, o sistema educacional através da concepção de seus profissionais, oculta os reais interesses da sociedade capitalista e contribui para manutenção e perpetuação de um sistema autoritário, estratificado, hierárquico e extremamente desigual. Além disso, ajusta os indivíduos aos seus lugares, pois ao serem submetidos a esse tipo de avaliação, os alunos são treinados a aceitar o controle, os julgamentos, as recompensas e as punições como naturais, assim como naturais são as divisões da sociedade em que se encontram inseridos. Ao avaliar, o professor emite um juízo de valor sobre o aluno fundamentado em suas concepções de vida, de educação, de aluno e de sociedade. Isso precisa ficar muito claro para o professor durante o processo de reflexão sobre sua prática avaliativa.

A partir da amplitude ou limitação da compreensão do seu fazer na avaliação, o professor pode reforçar uma realidade social seletiva e excludente ou se mobilizar para a construção de alternativas de avaliação que visam a uma educação efetivamente democrática, que não seja apenas aberta a todos e essencialmente reservada a uns poucos detentores da cultura dominante, mas de fato democrática no sentido de oferecer condições concretas de inclusão àqueles que se encontram excluídos. Afinal, não podemos mais aceitar o “mito”

(HOFFMANN, 1993) de que o bom professor é aquele que reprova todo mundo. Essa idéia faz parte do processo de perversão da avaliação (VASCONCELLOS, 1995).

A prática avaliativa é uma das formas mais eficientes de instalar ou controlar comportamentos, atitudes e crenças entre os estudantes, podendo ser positiva ou destrutiva em suas possibilidades de desenvolvimento, pelo poder que encerra e pela importância que tem como mecanismo de inclusão ou exclusão social, através das marcas burocráticas e legais impregnadas na sua utilização. Então, como mudar na prática?

Alguns autores, em oposição à concepção autoritária na qual a avaliação é vista como um instrumento disciplinador, gerador de uma aprendizagem de submissão, de dependência e de reprodução social, têm se dedicado a investigar, discutir e propor a avaliação num enfoque crítico, dialético, diagnóstico e formativo (FREITAS, 1995, VASCONCELLOS, 1995; LUCKESI, 1995; Romão, 1998 dentre outros). Eles põem em questão as práticas de avaliação vigentes nos sistemas de ensino e suas relações com concepções conservadoras de educação de caráter puramente seletivo e classificatório. Para eles, a avaliação deve ser concebida como ferramenta importante no acompanhamento da aprendizagem do aluno e não mais como instrumento de controle no interior da sala de aula.

O processo de (re) significação da avaliação, em todas as suas dimensões, depende do compromisso de seus agentes, sejam os órgãos institucionais, seja o educador na sala de aula, através da visão de educação explicitada mais pela ação concreta do que pelo discurso professado. Repensar as concepções, as políticas ou mesmo as práticas avaliativas implementadas aponta para a necessidade de se produzir um novo paradigma de avaliação em que:

- *O professor compreenda os limites e as possibilidades da avaliação na sociedade capitalista;*
- *Os aspectos formativos da avaliação sobreponham-se aos técnicos;*
- *O processo de avaliar seja compreendido como prática de investigação e não de classificação, daí as práticas de apreciações devolutivas serem constantes;*
- *O ato de avaliar esteja aliado ao desenvolvimento pleno do aluno em suas múltiplas dimensões (humana, cognitiva, política, ética, etc.);*
- *A avaliação sirva à formação, à implementação de políticas públicas e, só posteriormente à certificação, dentre outras.*

A partir dessas observações, podemos pensar mais concretamente sobre algumas ações ou mesmo alguns princípios que poderão orientar a nossa prática

de avaliação formativa. O primeiro passo é pensar sobre quais situações são possíveis de serem avaliadas no cotidiano da sala de aula. A resposta está nos momentos mais óbvios e previsíveis, ou seja, todas as situações podem ser avaliadas, desde que estejamos atentos, registrando os fatos e tomando uma atitude frente ao que está sendo verificado, essas são o que chamamos de apreciações devolutivas.

Em linhas gerais, podemos avaliar quando os alunos solicitam a nossa ajuda para resolver uma questão; durante a correção dos exercícios em sala de aula; através de dificuldades detectadas em realizar as tarefas e/ ou pesquisas extra sala de aula; através do uso de experiências, pelos próprios alunos, na explicação de conceitos; através da forma de organização e apresentação dos trabalhos dos alunos; através de exemplos de comportamentos e, depois, observação de sua aplicação em situações posteriores; e também através de verificações de caráter mais formal, tais como provas escritas dissertativas, de questões objetivas ou práticas, ou também as menos formais, como observação, entrevista, dentre várias outras situações.

É fundamental, na prática avaliativa formativa, a perspectiva daquele que aprende, o aluno. Não podemos deixar escapar de nossas observações a manifestação do aluno para que seja analisada permanentemente. Ter a regulação como característica básica da avaliação formativa exige que tanto professor quanto aluno participem de todo processo como sujeitos e, por isso mesmo, o aluno também deve adquirir consciência de seus acertos e erros, propor ações de superação e repensar sua forma de estudo junto com o professor. Desse modo, professores e alunos devem registrar, desde o início, suas observações e impressões no sentido de indicar ajustes ou propostas para que as dificuldades detectadas sejam superadas. Instrumentos como observação e entrevista são fundamentais e o diálogo como metodologia de trabalho é condição básica.

A partir daí podemos discutir algumas alternativas, indicadas por Vasconcellos (1995), que poderão nos ajudar a realizar a avaliação formativa. Segundo ele, esses são, na verdade, alguns princípios que poderão nortear a nossa prática e não receitas de como avaliar de forma processual e formativa.

Primeiro princípio: é preciso abrir mão do uso autoritário da avaliação

Quando a avaliação é considerada como mera verificação da aprendizagem de nossos alunos, o que importa é usá-la como poder de controle, especialmente daqueles alunos considerados mais “descomprometidos” os quais, sem o uso da nota, geralmente não conseguimos manter sob nosso “controle”. Não podemos continuar desviando o objetivo principal da avaliação. Para Vasconcellos (1995), precisamos nos recusar a entrar no circuito da perversão da avaliação. Afinal, não podemos avaliar para castigar o aluno, mas sim para saber se ele aprendeu ou não o conteúdo dado.

Ao deixar clara essa função da avaliação, passamos a desejar e a nos empenhar para que aconteça a transformação da prática que aí está, através de uma nova prática, mesmo que, de início, ainda limitada.

Segundo princípio: é preciso alterar a metodologia de trabalho em sala de aula

A avaliação não é o único problema que enfrentamos. Uma nova prática avaliativa requer, necessariamente, novas práticas metodológicas. Isso significa que não basta mudar a forma de avaliar se não mudarmos as formas de organização de nossas aulas. A metodologia precisa ser diversificada, problematizadora e ter como princípio o diálogo. Se o aluno não aprendeu de uma forma, é preciso tentar outras formas até que ele aprenda. Para isso precisamos ter coragem de atrasar o programa e atender às necessidades de nossos alunos. Isso quer dizer que precisamos retomar, rever, re-enfocar, replanejar, alterar o ritmo, buscar novas estratégias de abordagem (VASCONCELLOS, 1995). Temos que partir de onde os alunos estão e não de onde deveriam estar. Dessa forma, não importa tanto o que já foi dado e sim o que foi realmente assimilado. Esse princípio representa uma significativa mudança metodológica. O conteúdo deve ser mais significativo e a metodologia mais participativa, para que diminua a necessidade de recorrer à nota como instrumento de coerção. Se conseguirmos ser mais criativos e dar aulas mais interessantes, também os nossos alunos se interessarão mais pelas aulas: “Não se pode conceber uma avaliação reflexiva, crítica, emancipatória, num processo de ensino passivo, repetitivo, alienante” (VASCONCELLOS, 1995, p. 55).

Além do mais, por mais óbvio que possa parecer, é preciso estudar para aprender, para compreender o mundo, para usufruir o patrimônio acumulado pela humanidade e transformar esse mundo, para participar ativamente, conscientemente desse mundo, para sermos cidadãos e fazer de nossos alunos profissionais comprometidos com a sociedade em que vivem. Infelizmente, assim como na educação básica, os alunos do ensino superior também são incentivados a estudar apenas para tirar nota e não para aprender, o que nem sempre é a mesma coisa. Essa é uma forte perversão do processo ensino-aprendizagem (VASCONCELLOS, 1995).

Uma prática metodológica que possa colaborar com uma sólida aprendizagem precisa privilegiar a problematização, o debate, a exposição interativa-dialogada, a pesquisa, a experimentação, o trabalho de grupo, a construção de modelos, o estudo do meio, os seminários, os exercícios de aplicação, as aulinhas dadas por alunos, dentre outras tantas práticas as mais participativas e mais diversificadas possível. Precisamos lembrar que os alunos não têm direito à dúvida. É ela que revela ao professor o percurso que o aluno está fazendo na construção do conhecimento. É preciso incentivar e garantir a prática de perguntar durante as aulas. Muitas vezes, mais importante que responder é saber ou conseguir elaborar uma boa pergunta (VASCONCELLOS, 1995).

Terceiro princípio: redimensionar o uso da avaliação

Até que ponto usamos devidamente os instrumentos avaliativos ou mesmo, até que ponto a forma como avaliamos tem contribuído para nos mostrar, com clareza, o que aprendeu e o que não aprendeu o nosso aluno? Uma coisa é certa: é essencial e urgente que diminuamos a ênfase na avaliação (VASCONCELLOS, 1995), O tempo todo a avaliação domina o cenário da sala de aula. É preciso romper com a centralidade da avaliação. Assim como a escola de educação básica, a Universidade tem se voltado totalmente para a avaliação. Criamos rituais especiais para que essa avaliação aconteça, damos muito mais valor ao dia da prova do que aos dias em que acontecem diferentes aprendizagens. Por que será que advertimos para que nossos alunos estudem somente nas vésperas das provas? Por que não os orientamos a estudar todos os dias? Pois bem, situações como estas confirmam o quanto temos pervertido o papel da avaliação e mesmo o papel da escola. Até parece que mais importante que conhecer, saber o máximo possível é tirar uma nota x ou y. Essa prática precisa ser questionada dentro das Universidades. Se quisermos avaliar e não apenas verificar conhecimentos mecanicamente memorizados, temos que avaliar durante o processo de aprendizagem, ou seja, sempre que for preciso e devemos avaliar para ajudar o aluno, não apenas para atribuir-lhe uma nota.

Nesse sentido, não há como deixar de criticar a prova como instrumento meramente verificativo. Apesar de ser muitíssimo utilizada nas práticas atuais, em se tratando de avaliação processual, esse instrumento não cumpre um papel significativo. Aplicar a prova, nos moldes tradicionais, provoca uma ruptura com o processo de ensino-aprendizagem, além de favorecer a ênfase à nota, que acaba servindo apenas para classificar o aluno e não para diagnosticar a realidade avaliada.

Sabemos que não é fácil implementar as mudanças, especialmente se elas vão mexer com as “mentalidades arraigadas em nós”. De qualquer modo, temos o dever de começar, mesmo que seja aos poucos, paulatinamente. Podemos deixar de fazer aquelas tão famosas semanas de provas; não precisamos mudar o ritual só porque estamos avaliando; podemos avaliar em diferentes oportunidades; não precisamos nos prender apenas em provas; mas se o fizermos podemos diversificar os tipos de questões, contextualizá-las, colocar questões a mais como opção de escolha; podemos dimensionar o tempo a ser gasto durante a prova, para diminuir a ansiedade dos alunos. Além disso, temos obrigação de deixar claro quais serão os critérios utilizados durante qualquer prática avaliativa, especialmente se for atribuída alguma nota. Se avaliarmos no dia a dia, a tendência é deixar de ser necessário marcar o conteúdo a ser cobrado na prova para que os alunos não caiam no vício de estudar apenas o que cobramos em avaliações quantitativas. Podemos ser criativos e diversificar a forma de avaliar: fazendo avaliações em dupla ou em grupos, claro sem dispensar a individual; fazendo avaliação com consulta; elaborando avaliações interdisciplinares; deixando que os alunos elaborem questões ou propostas de trabalhos para avaliações; eliminando uma das notas de um conjunto, para que o aluno fique menos tenso. Não precisamos incentivar a competição, nem comparar alunos

entre si. E, ainda, para não sobrecarregar o professor, podemos fazer correções por amostragem, autocorreção ou correção-mútua pelos alunos com a nossa supervisão. Por fim, podemos introduzir novas práticas de reflexão sobre as experiências de avaliação, ou seja, precisamos saber o que os alunos acham do método avaliativo ou mesmo do instrumento utilizado. Talvez o problema esteja no como avaliamos ou o que usamos para avaliar e não no aluno (VASCONCELLOS, 1995).

Quarto princípio: temos que redimensionar o conteúdo da avaliação

Como escolhemos o que deve ser cobrado em uma avaliação? Será que o que perguntamos em uma prova é realmente o que o aluno precisa saber? As respostas para essas questões devem ser encontradas nos objetivos do ensino. Freitas (1995) defende que a avaliação não pode estar desvinculada dos objetivos. O que pretendemos com o conteúdo que passamos aos nossos alunos? Tendo essa resposta, conseqüentemente teremos a resposta para as duas primeiras perguntas. Para uma prática avaliativa transformadora temos, necessariamente, que deixar de fazer avaliação de cunho meramente decorativo.

O enunciado prolixo de uma questão não pode ser mais importante do que a própria capacidade de resolução de um problema. Para mudar, precisamos fugir do uso de questionários que só enfatizam a memorização, podemos fazer a avaliação sócio-afetiva, ou seja, observarmos as atitudes, os valores, os interesses, os esforços dos alunos, a participação, o comportamento, o relacionamento, a criatividade, a iniciativa, etc. Mas tudo isso sem vincular à nota, afinal, como é possível medir e contar acertos sobre esses aspectos? Podemos sim avaliar, no sentido de acompanhar o desenvolvimento sócio-afetivo de nossos alunos e saber o quanto esse aspecto tem influenciado positiva ou negativamente no desenvolvimento cognitivo dos mesmos. Quanto à nota de participação, se usada, somente com critérios bem objetivos tais como, dar nota àqueles que entregarem as atividades solicitadas, aos que fizerem todas as tarefas, aos que estiverem presentes nas aulas, aos que trouxerem o material, enfim, somente podemos avaliar quantitativamente os aspectos mais objetivos para não cairmos na subjetividade, muitas vezes, discriminatória e preconceituosa (Vasconcellos, 1995).

Outra prática interessante para ser implementada com rigor e seriedade é a auto-avaliação como parte da formação do educando. Isto não significa de forma alguma, solicitar ao aluno que se atribua uma nota. A auto-avaliação significa criar situações em que o aluno precise comparar sua atuação, refletir sobre ela e avaliá-la a partir de critérios previamente discutidos e definidos pelo coletivo da sala de aula.

Quinto princípio: é extremamente necessário alterar a nossa postura diante dos resultados

Esse princípio deve ser considerado como um dos mais importantes para que realmente ocorra uma mudança em nossa prática meramente verificativa. Se não pararmos de agir com a intenção de apenas quantificar o que nossos alunos sabem e depois publicarmos os resultados, de nada vai adiantar tentarmos implementar qualquer um dos princípios anteriormente apresentados. Perceber as necessidades/ dificuldades dos alunos e conseguir intervir na realidade para ajudar na superação faz-se necessário. Aqui, o erro passa a ser muito importante para o nosso trabalho. O erro revela que o aluno precisa de nossa ajuda. Através de seu erro saberemos com ajudá-lo e o que, ou em que, ele precisa de nossa ajuda. Se não pudermos fazer nada pelos alunos que não aprenderam, então qual será o nosso papel? Será que somos capazes de ensinar apenas aos alunos que não têm nenhuma dificuldade? Com certeza não.

Outra atitude em favor da avaliação é a urgente necessidade de implementarmos os conselhos de turma durante todo o processo de ensino e de aprendizagem. Um conselho representa uma forma coletiva de conhecer um aluno e obter maiores informações sobre o mesmo, além de propiciar decisões descentralizadas. Assim, estaremos dividindo tamanha responsabilidade para aprovar ou reprovar um aluno, por exemplo, quando tomamos decisões coletivas sobre o futuro de nossos alunos (VASCONCELLOS, 1995).

Sexto princípio: criar uma nova mentalidade junto aos alunos, aos professores e à comunidade acadêmica

Difícilmente conseguiremos grandes mudanças se não trabalharmos na conscientização da comunidade acadêmica como um todo. Essa é a forma de ampliar o grupo de adesão às novas concepções de avaliação e conseqüentemente de educação. Só muda quem adquire consciência e desejo de mudança. Esse processo deve ser coletivo, precisamos construir critérios comuns que embasem uma prática também comum dentro do ambiente universitário. Para que isso ocorra, a universidade tem que se envolver em uma campanha em favor de novas práticas avaliativas. As principais decisões de mudanças devem obter o consenso da maioria que irá implementá-las, ou então corremos o risco de não vê-las saírem do papel.

A partir dos princípios apresentados, podemos também propor o uso de alguns instrumentos que poderão nos ajudar ao longo do processo de avaliação formativa da aprendizagem de nossos alunos.

Painel Integrado

Essa atividade permite ao aluno, por meio da pesquisa, um conhecimento mais aprofundado sobre um assunto e uma visão geral sobre temas correlatos. Permite ao professor acompanhar o desenvolvimento do aluno e sua capacidade de compreensão por meio do estudo individual, num primeiro momento, e coletivo no segundo momento. A partir de uma questão a ser investigada, os alunos podem ser motivados a pesquisar, individualmente em busca de respostas. Num segundo momento juntam-se as pesquisas com temáticas comuns para que os alunos complementem a pesquisa individual, fazendo, dessa forma, a integração horizontal. Para que aconteça uma integração vertical, os alunos devem formar novos grupos, compostos por alunos que pesquisaram temáticas diferentes e nesse momento, cada membro do grupo apresenta o seu estudo ao outro, permitindo a todos uma visão geral de todas as temáticas pesquisadas. Para possibilitar a avaliação é importante que cada etapa seja registrada pelos alunos e acompanhada pelo professor. Não podemos nos esquecer de registrar as dificuldades dos alunos para que sejam trabalhadas. É recomendável que aconteça um último momento em que haja um grande debate com o envolvimento de todos os alunos e com a coordenação do professor, inclusive para tirar dúvidas e preencher lacunas.

Prova escrita dissertativa

O objetivo dessa atividade é verificar o desenvolvimento das habilidades intelectuais (raciocínio lógico, organização das idéias, clareza de expressão, originalidade, capacidade de fazer relações entre fatos, idéias e coisas, capacidade de aplicação de conhecimentos, etc.) dos alunos na assimilação dos conteúdos, avaliar atitudes dos alunos (valores) e hábitos necessários ao trabalho escolar. A prova escrita dissertativa corresponde a um conjunto de questões ou temas, que exigem respostas com as palavras dos próprios alunos. As provas devem ser bem elaboradas, devem ser claras e mencionar uma habilidade mental: compare, relacione, sintetize, descreva, apresente argumentos contra ou a favor, explique, etc. Apesar de ser um instrumento bastante utilizado, nem sempre estamos conscientes sobre o que é possível avaliar através desse instrumento. Entretanto, não podemos nos esquecer de que esse instrumento avaliativo não é compatível com uma avaliação processual, porque é dado em um momento estanque, rompendo com o processo de ensino e aprendizagem.

Existem algumas ações que podem amenizar os efeitos negativos que a prova traz como instrumento avaliativo. Um bom exemplo talvez seja a prática de uma professora do curso de odontologia, da Universidade Federal de Goiás, que admite ainda manter práticas tradicionais por não conseguir romper totalmente e por entender que também os alunos ainda não estão preparados para uma postura diferente acerca do processo avaliativo. A professora aplica quatro provas durante o bimestre. Em duas provas ela mantém os mesmos procedimentos conhecidos por nós: sem consulta e individual. Nas outras duas, a partir da idéia de que a avaliação serve também como recurso de aprendizagem, o aluno passa

por duas experiências diferentes: na primeira eles recebem a prova e podem discutir com o colega em sala sobre as respostas, se houver dúvidas eles podem, inclusive, questionar o colega. Na segunda experiência, o aluno recebe as questões da prova e pode se dirigir à biblioteca, aos livros, aos computadores, à Internet. Ele tem três horas para entregar a sua prova (CHAVES, 2003). O mais importante dessa experiência é que os alunos têm oportunidade de aprender a valorizar o conhecimento e não simplesmente a prova e sua nota. Ainda assim, também ao utilizar este instrumento avaliativo, não podemos nos esquecer que mais importante do que a metodologia ou a forma como aplicamos a prova é o tratamento que é dado aos resultados proporcionados pelo instrumento. Fazer algo para mudar a realidade detectada é que nos torna bons avaliadores.

Observação como instrumento de investigação

A observação visa a investigar, informalmente, as características individuais e grupais dos alunos, tendo em vista identificar fatores que influenciam a aprendizagem e o estudo das matérias e, na medida do possível, modificá-los. Através da observação é possível desenvolver a capacidade de percepção dos comportamentos manifestos ou não dos alunos. Entretanto, ela está sujeita à subjetividade do professor e, portanto, a erros de percepção e a tendenciosidade. Por essa razão não se deve tirar conclusões na base de ocorrências esporádicas e de julgamentos apressados que estão por trás. Devem ser levados em conta os condicionantes econômicos e sócio-culturais e as possibilidades de que sejam modificados pela ação pedagógico-didática e pela própria reação dos alunos. A observação não deve ser mera opinião, mas sim uma avaliação fundamentada em várias situações e com critérios. A observação deve ser sistematizada através de uma ficha. O registro pode ser feito através de uma apreciação que pode ser: *sempre, quase sempre, raramente; ou muito bom, satisfatório, insatisfatório* (LIBÂNEO, 1994). Apresentamos abaixo alguns itens que podem ser objeto de observação tendo como base a proposta de Libâneo (1994):

- Quanto ao desenvolvimento intelectual:
 1. Presta atenção nas aulas e no trabalho independente;
 2. É persistente na realização das tarefas;
 3. Tem facilidade de assimilação do conteúdo;
 4. Demonstra atitude positiva em relação ao estudo;
 5. Tem facilidade de expressão verbal;
 6. Lê e escreve corretamente;
 7. Tem pensamento criativo e independente.

- Quanto à organização de hábitos pessoais:
 1. Apresenta seus materiais em ordem e em tempo hábil;
 2. Apresenta as atividades acadêmicas no prazo solicitado;
 3. Demonstra comportamento de estudo necessário às atividades acadêmicas;
 4. Dispõe dos instrumentos de apoio necessários ao desenvolvimento do estudo, e outros.

Outros itens poderão ser construídos coletivamente pelos professores e alunos da turma e/ ou do curso. Também aqui os registros são importantes, e pensar alternativas que possam alterar os comportamentos apresentados como inadequados ao trabalho acadêmico é que torna o instrumento realmente avaliativo.

Diário reflexivo

Esse instrumento tem como objetivo registrar diariamente o conteúdo estudado, através de conceitos básicos trabalhados em sala de aula, na percepção do aluno. Ao final de um conteúdo trabalhado, o aluno é convidado a escrever sobre o conceito básico da aula dada. O professor recolhe e faz observações na aula seguinte a partir do que o aluno conseguiu registrar da aula. Pode ser feito por amostragem para superar a falta de tempo que exige um acompanhamento diário.

Auto-avaliação

Visa à autocrítica e à co-responsabilidade em relação ao desenvolvimento intelectual do aluno. A auto-avaliação colabora para promover a socialização e o amadurecimento do mesmo. Ela deve ser feita através de roteiros que avaliem diferentes aspectos das atividades acadêmicas, constituindo-se em um importante instrumento de formação do aluno.

Portfólio

Seu objetivo é encorajar a reflexão e o estabelecimento de objetivos. O aluno tem a oportunidade de relatar suas experiências durante o processo de aprendizagem e refletir sobre elas. O portfólio é uma coleção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do desenvolvimento do aluno. Através do portfólio o aluno consegue perceber sua evolução acadêmica.

Trabalho monográfico

Por meio de um projeto de pesquisa e com a ajuda de um professor orientador, o aluno vivencia o processo de produção de conhecimento, a partir da problematização de uma dada realidade. Esse trabalho avaliativo é mais comum nos cursos de graduação, especialmente para os alunos de iniciação científica.

Seminário

Esse instrumento tem sido muito utilizado no ensino superior, entretanto com várias deturpações acerca de seu procedimento, especialmente em se falando do papel do professor na realização do seminário. Na verdade, o seminário deve acontecer a partir de um grupo de estudos em que se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável pela disciplina do curso. Seu objetivo é investigar um problema, sob diferentes perspectivas, tendo em vista alcançar profundidade de compreensão.

Entrevista

A entrevista permite ampliar os dados que o professor já tem, tratar de um problema específico detectado nas observações, esclarecer dúvidas quanto a determinadas atitudes e hábitos dos alunos. Portanto, precisa ocorrer sempre que o professor sentir necessidades de esclarecimentos.

Conselho de turma

Por fim, ousamos propor que a avaliação aconteça de forma coletiva. Que haja momentos para que professores e alunos possam discutir os problemas de aprendizagem e propor sugestões em conjunto para solucioná-las. E o mais importante: que a decisão de reprovar um aluno passe pela avaliação de um conselho criado especialmente para participar do processo de avaliação formativa e que esse conselho se reúna durante todo o semestre letivo e não apenas ao final. De qualquer modo, o conselho de turma deve ter um acompanhamento criterioso de todos os alunos de uma turma e deve ser mais abrangente por contar com a avaliação dos professores e alunos da turma.

Enfim, todas essas propostas precisam levar em conta que:

A qualidade da argumentação, a percepção aguçada e crítica no exame dos dados, a capacidade de articulação de teoria e prática, as habilidades de organização das respostas com logicidade, clareza e coerência, os estilos de fala e escrita, o emprego adequado de princípios e normas formam um conjunto de aprendizagens ao qual se pode atribuir a distinção acadêmica. É a totalidade da aprendizagem que precisa ser destacada. Quanto mais o processo avançar na complexidade do conhecimento, maior será a conquista, que não exclui os sujeitos e a diversidade, mas é rigorosa. (ROMANOWSKY & WACHOWICZ, 2004, p. 127).

Considerações finais

Na verdade, tudo o que foi dito parte da idéia de que:

A Avaliação é um processo abrangente da existência humana, que implica uma reflexão crítica sobre a prática, no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão sobre o que fazer para superar os obstáculos. É a forma de acompanhar o desenvolvimento dos educandos e ajudá-los em suas eventuais dificuldades. (VASCONCELLOS, 1995, p. 43).

Então, as sugestões apresentadas podem não representar nada se não conseguirmos mexer com nossas concepções e se não mudarmos a situação avaliada. De qualquer modo, novas práticas avaliativas fazem-se necessárias, mesmo que sejam pequenas, paulatinas e que aconteçam, inicialmente, apenas no interior de uma sala de aula. Temos que começar de alguma forma, mas precisamos atingir toda a universidade com o passar dos dias.

Mudar as concepções e as práticas avaliativas não é deixar de avaliar, nem afrouxar. Ao contrário, é ser mais exigente e avaliar muito mais. Além disso, não podemos mais avaliar apenas o aluno, pois todo o sistema faz parte do processo, inclusive o nosso trabalho como professores. Avaliar a aprendizagem de nossos alunos, por mais complexo que possa parecer, é possível e necessário. Não haverá transformação sem ações concretas, mesmo que pareçam pequenas. Vale a pena começar. Afinal,

“O real não está na saída nem na chegada... Ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...” (Guimarães Rosa).

Referências bibliográficas

CHAVES, S. M. **A avaliação da aprendizagem do ensino superior**: realidade, complexidade e possibilidades. São Paulo: FEUSP. Tese de doutorado, 200.

FREITAS, L. C. (Org.). **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1995 (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

_____. **Avaliação**: construindo o campo e a crítica. Florianópolis: Insular, 2002a.

_____. A “progressão continuada” e a “democratização” do ensino. In: DALBEM, A. I. L. DE F.; FREITAS, H. C. L. DE; SORDI, M. R. L. DE; BOAS, B. M. DE F. V. **Avaliação**: políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 2002b. p. 83-111.

HOFFMANN, J. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré-escola à universidade. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1993.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUCKESI, C. **A avaliação da aprendizagem escolar**. São Paulo: Cortez, 1995.

PERRENOUD, P. **Avaliação**: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

ROMANOWISK, J. P. & WACHOWICZ, L. A. A avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANANTASIOU, L. G.C. & ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2004, P. 124-139.

ROMÃO, José Eustáquio. **Avaliação dialógica** – desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998. (Guia da escola cidadã).

SAUL, A. M. **Avaliação emancipatória**: desafio à teoria e à prática e reformulação de currículo. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1988.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da aprendizagem**: práticas de mudança – por uma práxis transformadora. São Paulo: Libertad, 1998.

_____. **Avaliação**: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. São Paulo: Libertad, 1995.