

Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê?

Learning assessment in higher level: To evaluate for what?

Eniel Espírito Santo

Doutor em Educação. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER
enielsanto@gmail.com

Luiz Carlos Sacramento da Luz Luz

Filósofo. Professor do Centro Universitário Internacional UNINTER
luizluz@globo.com

Resumo

Em todas as modalidades de ensino, a avaliação das aprendizagens é amiúde um elemento crucial, seja pela incompreensão de seus objetivos, seja pelo sentido autoritário de que se reveste, ou ainda pelo forte caráter subjetivo intrínseco ao processo avaliativo. Neste artigo, tem-se por objetivo refletir sobre o processo de avaliação da aprendizagem no nível superior na perspectiva da retroalimentação da práxis educativa do professor universitário. A metodologia utilizada é um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de dados. O estudo conclui que o processo de avaliação das aprendizagens, como parte do ato pedagógico, deve contemplar ampla variedade de instrumentos, visando possibilitar ao docente investigar se as estratégias didáticas utilizadas resultaram no êxito do processo de ensino e aprendizagem, além de fornecer subsídios para a reavaliação de sua prática pedagógica.

Palavras-chave: Avaliação. Ensino e Aprendizagem. Ensino Superior. Retroalimentação.

Abstract

In all the methods of teaching, the evaluation of learning is often a crucial element, be it by the misunderstanding of their objectives, be it by its authoritarian sense, or even by the strong intrinsic subjective to the evaluation process. This article is a reflection on the process of learning assessment in higher level in the perspective of feedback of educational praxis of university professor. The methodology used is an exploratory descriptive study, of a qualitative nature that uses the bibliographic research as source of data. The study concludes that the process of evaluation of learning as part of the pedagogical act should contemplate wide variety of instruments in order to make possible to the academician to investigate whether the didactic strategies used have resulted in the success of the teaching-learning process and also to provide subsidies for the re-evaluation of their pedagogical practice.

Key words: Evaluation. Feedback. High Level Teaching. Teaching-Learning Process.

Introdução

A avaliação das aprendizagens tem sido considerada o calcanhar de Aquiles em todos os níveis de ensino, pois são muitos os conceitos divergentes, e até mesmo equivocados, que têm norteado o ato de avaliar na educação. No entanto, no ensino de nível superior esta questão assume proporções dramáticas, na medida em que a rápida expansão do ensino superior tem exigido um quantitativo cada vez maior de docentes, nem sempre qualificados e responsivos, como mediadores do processo de ensino e aprendizagem, em cujo contexto entendemos que se insere a avaliação das aprendizagens.

Ainda que não se possa generalizar, percebemos em nossa prática educativa que muitos profissionais que atuam como professores universitários têm verdadeira ojeriza à discussão de tópicos pedagógicos dessa natureza, por entendê-los como perda de tempo e “pedagogismos” de pouco valor prático. Assim, continuam repetindo no dia a dia de sala de aula as práticas avaliativas que vivenciaram no seu próprio processo formativo, desconsiderando as exigências que a contemporaneidade impõe a todos, educadores e educandos.

Não é exagero afirmar que tais exigências demandam do professor universitário uma postura proteana em sua carreira docente, visto que na mitologia grega Proteus era uma divindade que possuía o dom de prever o futuro e a capacidade de transformar sua forma física ao comando da própria vontade. Paralelamente, os professores universitários necessitam atentar para as mudanças e transformar continuamente sua práxis pedagógica, independentemente de quão enfadonhas talvez pareçam tais discussões.

Nessa perspectiva, torna-se necessário repensar a maneira como concebemos nossa prática de avaliação das aprendizagens, pois esta não deve ser considerada como elemento isolado, a ser praticado somente em determinadas períodos previstos no calendário acadêmico; antes, precisa ser encarada como um componente crucial do ato pedagógico que tem o objetivo de oferecer subsídios para tornar o ensino e a aprendizagem produtivos e satisfatórios, tendo em vista os resultados esperados, como apropriadamente defende Luckesi. (2011)

Tal abordagem é contundente e nos remete a uma mudança de paradigma. Considerada a avaliação um componente intrínseco ao ato pedagógico, quebramos a barreira imposta pelos exames tradicionais, historicamente tratados como punitivos e apartados das ações de planejar e ministrar aulas. Com esse

pano de fundo, o presente artigo propõe discutir a seguinte pergunta-problema no âmbito da docência universitária: como a avaliação da aprendizagem pode constituir um instrumento de retroalimentação da práxis educativa do professor universitário? Temos por objetivo refletir sobre o processo de avaliação no nível superior de ensino, buscando debater os conceitos equivocados dessa temática à luz da realidade dos paradigmas que norteiam a educação do século XXI.

Do ponto de vista metodológico, trata-se de um estudo exploratório descritivo, de natureza qualitativa, que utiliza a pesquisa bibliográfica como fonte de dados e se justifica pela imperativa necessidade de ponderação da prática avaliativa do docente de nível superior, visando incentivar a utilização dos resultados da avaliação das aprendizagens como *feedback* ou retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Paradigmas contemporâneos da educação superior: foco na avaliação

Buscando responder às constantes mudanças globais, os sistemas educativos atuais e a Organização das Nações Unidas para a Educação a Ciência e a Cultura (UNESCO) têm procurado nortear suas ações a fim de traçar objetivos comuns, como expressos na *Declaração Mundial sobre Educação para Todos* (Jomtien, 1990), bem como na *Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI* (Paris, 1998). Tais documentos expressam claramente que as instituições educativas devem constantemente adequar-se às rápidas mudanças da sociedade, questionando-se permanentemente sobre os motivos pelos quais educam, como expresso por Perez Lindo. (2010)

A Declaração de Jomtien faz um convite para concentrar-se nas aprendizagens, indicando em seu artigo 4º a necessidade de definir, “[...] nos programas educacionais, os níveis desejáveis de aquisição de conhecimentos e implementar sistemas de avaliação de desempenho.” Adicionalmente, esclarece que “[...] a educação básica deve estar centrada na aquisição dos resultados efetivos da aprendizagem, e não mais exclusivamente na matrícula, frequência aos programas estabelecidos e preenchimentos dos requisitos para obtenção do diploma.” Não seria este um requisito também para a educação no nível superior? O foco deve ser a aprendizagem! Não implica isso numa postura no ato de avaliar? Acreditamos que sim.

A mesma ideia também é reforçada na Declaração de Paris, que em seu artigo 9º avalia que, “[...] num mundo em rápida mutação, percebe-se a necessidade de uma nova visão e um novo paradigma na educação superior que tenha seu interesse no estudante [...]” Para Peres Lindo (2011), isso nos coloca diante de uma crise paradigmática, já que o estudante de hoje tem acesso a uma explosão de informações atualizadas na rede global da internet, enquanto os planos das disciplinas do nível superior, muitas vezes enciclopédicos e fragmentários, preocupam-se em transmitir informações que os alunos conseguem facilmente e quase em sua totalidade no mundo virtual, aqui incluídas as bibliotecas eletrônicas especializadas que podem ser acessadas de qualquer lugar do mundo. Deveras, hoje o ciberespaço contém o maior e mais diverso sistema de informações de todos os tempos, muitos deles acoplados a programas educativos. Como o ato de avaliar insere-se neste contexto de ciberespaço? De que forma incentivar a pesquisa em detrimento do plágio acadêmico tão comum em nossas universidades? O fato é que os docentes universitários não podem esquivar-se de tais questões.

Adicionalmente, Delors (2006), ao escrever para a UNESCO o *Relatório da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*, publicado em livro sob o título *Educação: um tesouro a descobrir*, aporta à discussão a necessidade de os sistemas educativos buscarem o desenvolvimento de competências relacionadas aos quatro pilares da educação, a saber: o aprender a conhecer, ou seja, adquirir os instrumentos necessários à compreensão; aprender a fazer, agindo e intervindo em seu meio; aprender a viver juntos, pois a essência da vida humana dá-se no contexto social, e, finalmente, aprender a ser, isto é, o desenvolvimento do ser humano na sua plenitude. Esses pilares da educação são aplicáveis a todos os níveis de ensino com o fito de capacitar o educando para, ao longo de sua vida, aproveitar-se de um ambiente educativo em constante ampliação.

Nessa abordagem, percebemos que a educação superior historicamente manteve-se atenta ao desenvolvimento das competências relacionadas tanto com o aprender quanto com o conhecer, pois ensino e pesquisa são funções intrínsecas à gênese da universidade. Todavia, o desenvolvimento de competências relacionadas ao aprender a viver juntos e ao aprender a ser frequentemente são pouco estimuladas nas matrizes curriculares do nível superior. Como a avaliação poderia contribuir para o desenvolvimento dessas competências essenciais? Este questionamento impulsiona os docentes universitários a repensarem suas práticas avaliativas, para dar conta das mutações inerentes à contemporaneidade.

A formação do docente universitário

Não haveria possibilidade de questionar o como se avalia, ou o que se avalia no ensino superior, sem antes tratarmos da formação do docente universitário. No transcorrer da história da educação superior este profissional gozava do mais alto grau de *status* social, sendo visto pela sociedade como um intelectual que tinha a missão de conhecer, com propriedade, todos os processos de formação dos alunos que adentravam ao sistema visando prepará-los para os desafios da vida profissional.

Segundo a *Lei das Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394/96* (BRASIL, 1996), a educação superior tem como objetivo formar profissionais de nível universitário, além de desenvolver a pesquisa, os conhecimentos culturais, científicos e técnicos. Acrescenta que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Assim, as Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras necessitam manter em seus quadros de colaboradores um quantitativo mínimo de docentes com títulos de mestre e doutor, para atuarem tanto no ensino de graduação quanto no de pós-graduação *lato sensu*¹ (especialização). Uma prática comum na gestão acadêmica, especialmente nas IES privadas brasileiras, é atender a esse mínimo de docentes titulados conforme preconizado pelo Ministério da Educação e completar o quadro com professores que possuem um curso de especialização, cuja formação como especialistas raramente contempla a complementação pedagógica para o ensino.

Outro fator que contribui para a falta de qualificação pedagógica na docência universitária, no Brasil, é a supervalorização da pesquisa científica em detrimento do ensino e da extensão, ainda que a LDB estabeleça a indissociabilidade. Com a valorização da pesquisa e as decorrentes cobranças por produção científica, sobra pouco espaço para o ensino e, conseqüentemente, para a reflexão sobre a prática pedagógica, elemento crucial no processo de avaliação em qualquer nível de ensino.

Nesse contexto, torna-se difícil conceber a avaliação como norteadora do processo pedagógico de ensino e aprendizagem, dado que a mera transmissão de informação nega a possibilidade de construção do e reflexão sobre o conhecimento, mesmo considerando-se as facilidades tornadas disponíveis pelas tecnologias da informação. No entanto, se o ensino superior atravessa um desafio de acomodar a formação pedagógica na sua prática, não é difícil imaginar o reflexo disto na formação dos alunos egressos, muitas vezes incapazes de ques-

tionar e ressignificar uma realidade, como demonstram os resultados do Exame Nacional de Desempenho de Estudante (ENADE). Portanto, podemos afirmar que a formação pedagógica incipiente tem contribuído para um crescente mal estar na docência universitária!

Concepções de avaliação da aprendizagem

Historicamente, a avaliação foi tratada pela pedagogia tradicional como uma etapa final do processo de ensino cuja finalidade residia em verificar, pela mensuração de acertos e erros, o nível de aprendizado dos alunos, aprovando-os ou não naquele componente curricular. Luckesi (2005) aponta que esta prática seria mais bem descrita como exame do que como avaliação propriamente dita e que sua sistematização é produto dos séculos XVI e XVII com os aportes significativos tanto da ordem religiosa dos jesuítas quanto de John Amós Comênio em sua proposta de Didática Magna, publicada em 1632, constituindo-se, assim, os fundamentos da pedagogia tradicional.

Esta pedagogia concebia o saber como algo conseguido por meio da assimilação de conhecimentos tidos como corretos, mediada por um educador no exercício de seu papel de autoridade máxima do processo pedagógico, dessa forma reproduzindo o ideário de uma sociedade burguesa que utilizava a culpa e o castigo como meio de controle social a fim de impor o seu modo de pensar. Sob tal perspectiva, os exames reproduzem este modelo burguês de sociedade, isto é, são autoritários, seletivos e excludentes. (op.cit.)

Assim, condicionados pelas concepções autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional, muitas instituições de ensino e docentes ainda acreditam que a avaliação é uma atividade capaz de medir o nível de alcance dos objetivos, ignorando outras funções que ela poderia desempenhar na formação do professor e no exercício da docência. Em contraponto, cabe propor uma concepção construtiva (não necessariamente construtivista) dos processos de ensino e de aprendizagem capaz de fornecer subsídios para que educando e educador possam auto avaliar-se, segundo predica Luckesi (2011, p. 13) ao defender que “[...] a avaliação da aprendizagem, junto ao planejamento e à execução, compõe o algoritmo do ato pedagógico [...]”. Portanto, são aspectos indissociáveis de uma abordagem

construtiva e condizente com a liquidez da modernidade, porém totalmente incompatíveis com a pedagogia tradicional. (BAUMAN, 2004)

Nessa esteira de análise também são oportunas as abordagens de Fernandes (2009, p. 20), que define avaliação como

[...] todo e qualquer processo sistemático de coleta de informação, mais ou menos participativo e interativo, mais ou menos negociado, mais ou menos contextualizado, acerca do que os alunos sabem e são capazes de fazer em diversas situações.

Esse processo deveria desencadear ações capazes de regular as interações de ensino e aprendizagem permeadas pela autonomia e a auto-regulação. Em síntese, para o autor, o processo de avaliação pode ser resumido como avaliação de competências ou de saberes em uso.

A avaliação representa elemento essencial para o desenvolvimento dos sistemas educativos ao fornecer subsídios para as partes interessadas (ou *stakeholders*)², pois a partir de seus resultados as instituições de ensino podem rever seus currículos, docentes podem reorganizar seus planos de ensino, alunos podem orientar-se nos estudos, pais podem acompanhar a vida acadêmica dos educandos, a sociedade pode manter-se informada sobre o que os jovens estão estudando e como estão aprendendo e o poder público pode formular ou reformular políticas públicas educativas e formativas. (FERNANDES, 2009)

Gil (2008) contribuiu para esse debate enfatizando a necessidade da avaliação para que o direito de aprender seja efetivado da melhor maneira possível, mesmo compreendendo os aspectos desagradáveis e injustos dos processos avaliativos, visto que podem favorecer a manifestação da prepotência dos avaliadores. Não obstante, a avaliação pode atuar tanto em prol da emancipação quanto da promoção do educando, desde que seja realizada com cientificidade e apropriadamente mensurada; que forneça subsídios para a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem; que seja encarada na sua perspectiva processual, avaliando pertinência do ensino e eficácia do professor e, no caso dos exames nacionais, da própria instituição de ensino.

Coadunando-se com as concepções pedagógicas modernas e contando com evidências coletadas em todas as dimensões do ensino, encontramos a compreensão da avaliação como um processo crítico, reflexivo e contínuo pelo qual os diversos

atores (estudantes, docentes, coordenadores), “[. . .] comprometidos en una misma acción educativa y centrados en el interés de comprender y mejorar, evalúan las distintas dimensiones de la situación didáctica [. . .]” (FIORE FERRARI; LEYMONIÉ SÁENS, 2007, p. 160). Nesse enfoque, são destacadas as funções de diagnóstico e retroalimentação trazidas pela avaliação: ao considerá-la como um processo contínuo visando a melhora da ação educativa, facilita-se a introdução de uma cultura tão positiva quanto desejável nas instituições de ensino, a saber, autocrítica, debate, flexibilidade, incertezas, interdisciplinaridade etc. (SUHR, 2008)

Também são oportunas as considerações de Bransford, Brown e Cocking (2000, p. 140), que entendem que os ambientes de aprendizagem devem centrar-se na tríplice aliança entre aprendiz, conhecimento e avaliação: “[. . .] the key principles of assessment are that they should provide opportunities for feedback and revision and that what is assessed must be congruent with one’s learning goals [. . .]”. Os autores apontam também as duas principais utilizações das avaliações: a função formativa e a somativa. A avaliação formativa utiliza, no contexto de sala de aula, diversos instrumentos como fontes de retroalimentação, visando a melhoria do ensino e da aprendizagem, ao passo que a avaliação somativa busca mensurar o que foi aprendido ao término de uma unidade de aprendizagem ou na finalização de um período letivo.

Quando analisadas algumas das principais correntes teóricas no estudo da avaliação das aprendizagens identifica-se a ideia de um processo avaliativo capaz de fornecer *feedbacks* às partes interessadas, contribuindo com a construção e elaboração de ações de melhoria contínua do processo de ensino e aprendizagem. Nesse viés de análise, o ato pedagógico constitui-se numa indissociável e dinâmica aliança entre o planejamento, a execução e a avaliação que retroalimenta o processo inteiro, sendo incompatíveis as abordagens autoritárias e excludentes da pedagogia tradicional.

Avaliação como retroalimentação do ato pedagógico no nível superior

A terminologia da palavra avaliação é ampla e permite uma compreensão de múltiplos significados que atende a uma determinada concepção educacional. Dessa forma, faz-se necessário esclarecer que avaliação perpassa o universo da

técnica e do instrumento que se quer utilizar para mensurar a aprendizagem do sujeito cognoscente, isto é, aquele que é capaz de construir seu próprio conhecimento. Assim, a técnica ou a metodologia correspondem ao processo que o professor universitário utiliza para apresentar o que por ele é definido e exigido na avaliação, enquanto o instrumento avaliativo corresponde ao meio pelo qual se mensuram as competências construídas e as habilidades desenvolvidas no processo ensino e aprendizagem. Portanto, o educador precisa estabelecer critérios que garantam e norteiem o desenvolvimento das competências desejadas ao longo do período letivo. Todavia, a falha na escolha da metodologia ou dos instrumentos de avaliação apropriados resulta num retorno deficiente e com poucos subsídios para a reflexão da eficácia do processo de ensino e aprendizagem. Como podemos avaliar sem conhecer e dominar os conhecimentos pedagógicos necessários a uma formação adequada?

Conforme discutido amplamente no tópico anterior, a avaliação deve fornecer um *feedback* ao professor sobre a eficácia das suas estratégias pedagógicas e demonstrar claramente o desenvolvimento das competências do aluno no processo educacional. Não obstante a assertividade dos conceitos teóricos, nossa prática universitária tem demonstrado que, frequentemente, coordenadores e docentes pouco utilizam os resultados da avaliação como instrumento de retroalimentação ou reflexão do processo educativo, resultando em equívocos que comprometem o objetivo derradeiro da aprendizagem significativa. Não é incomum professores universitários iniciarem suas atividades de ensino gabando-se do número elevado de alunos que usualmente não conseguem aprovação em sua disciplina, causando desânimo e conseqüente evasão nas suas turmas. Ainda que tais comentários tenham a intenção de incentivar os alunos a um maior empenho nas atividades daquela disciplina, mostra-se equivocado ao utilizar o resultado do processo de avaliação como elemento de disseminação do terror mediante ameaças de reprovação. Não seria o pífio resultado alcançado pelos alunos uma demonstração evidente da incompetência docente?

Objetivando tornar o processo de avaliação significativo aos propósitos da educação universitária, torna-se necessário revisar alguns dos seus princípios balizadores aplicáveis. O primeiro deles relaciona-se à compreensão da avaliação como parte integrante dos processos de aprendizagem, ou, como expresso por Luckesi (2011), componente do ato pedagógico. Se o entendimento é esse, o processo de avaliação não deve ser um elemento de seleção e suporte ideológico às classes

dominantes, mas deve constituir um método de coleta e análise de dados que auxiliam tanto alunos quanto professores a refletir sobre a eficácia da aprendizagem e do ensino (GIL, 2008). Outro fator impeditivo para a reflexão do *feedback* do processo avaliativo no ensino superior repousa no fato de muitos docentes optarem, em seus planos de ensino, pela aplicação de apenas um instrumento de avaliação, normalmente no final do período letivo, desconsiderando outro princípio fundamental da avaliação, a saber, que ela deve ser contínua. As proposições de Fiore Ferrari e Leymonié Sáens (2007), assim como as de Gil (2008), relembram-nos as três funções básicas da avaliação: diagnóstica, formativa e somativa, e informam como aplicá-las no transcorrer de um curso. Por avaliação diagnóstica entende-se o levantamento do nível de informações prévias do aluno em relação ao assunto a ser abordado, buscando identificar as lacunas e as estratégias de ensino mais adequadas para supri-las. Já a avaliação formativa coleta informações sobre o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, possibilitando a alunos e docentes a revisão de suas estratégias. Finalmente, a avaliação somativa, normalmente aplicada ao término de uma unidade de ensino, possibilita verificar se os objetivos estabelecidos foram alcançados. Trata-se de um balanço final somatório dos vários instrumentos utilizados no transcorrer do processo, buscando conferir aprovação ou certificação de acordo com os resultados alcançados.

Considerar o processo de avaliação de forma integral – que implica os diversos âmbitos: diagnóstico, formativo e somativo – resulta no uso de diversos instrumentos de investigação para recolher as informações desejadas, mesmo considerando-se que inexistem regras que estabelecem sua frequência. Todavia, a existência de turmas com elevado número de alunos e o pouco tempo disponível pelos docentes para correções tornam praticamente inexecutáveis a utilização de ampla variedade de instrumentos de coleta de dados para a avaliação. Adicione-se à discussão o fato de, no Brasil, muitos docentes universitários (especialmente em instituições privadas) serem contratados em regime de trabalho de horistas, desconsiderando-se o tempo necessário para preparação, elaboração e correção de provas, o que muito contribui para uma prática pedagógica pouco reflexiva.

A preparação dos alunos para as atividades avaliativas, especialmente nas avaliações somativas que utilizam instrumentos como prova escrita, mostra-se crucial para o bom desempenho dos estudantes. Assim, os alunos devem saber com clareza os objetivos de aprendizagem daquela unidade a fim de se prepararem adequadamente e o docente necessita compreender que se trata de um momento

emocionalmente tenso para eles, razão pela qual são inoportunos comentários pouco estimulantes ou depreciativos sobre os resultados obtidos por outras turmas. Nessas ocasiões, o momento de avaliação deveria ser parte da aula, ocasião propícia para reflexão sobre o aprendido. Certamente, um clima tenso e inquiridor (como infelizmente ainda observamos em muitas salas de aulas) não contribui para o êxito dos alunos, pois, além de ser um reflexo da pedagogia tradicional, é pouco aplicável na sociedade contemporânea. Luckesi (2011, p. 370) aconselha o docente a manter um estado de ânimo acolhedor a fim de reduzir a ansiedade natural do aluno, dirimindo previamente as dúvidas e fornecendo a ele as informações gerais relativas à aplicação do instrumento, pois estes “[. . .] não devem ser utilizados como recursos de ameaças, de geração de medo, de disciplinamento.”

Se havemos de utilizar os instrumentos de coleta de dados para avaliação como reais ferramentas de investigação do êxito do processo de ensino e aprendizagem, podemos apropriadamente afirmar que são incabíveis a inserção de questões dúbias que induzam ao erro ou que simplesmente têm o intuito de fazer com que os alunos fracassem (LOWMAN, 2004). Para que os instrumentos de coletas de dados para avaliação cumpram seu papel é necessário que sejam prontamente corrigidos e devolvidos, ainda que isto demande tempo por parte do docente, até porque frequentemente ele precisa decifrar a escrita pouco legível de muitos alunos. Todavia, devolver prontamente todos os instrumentos utilizados é bem visto pelos estudantes, pois além de reduzir seu nível de ansiedade também lhes fornece *feedback* quanto a seu estágio de aprendizado. (GIL, 2008)

Assim, algumas sugestões são oportunas para os docentes universitários, tais como inserir pequenos comentários em relação às questões que deixaram de ser respondidas na sua completude, sem desqualificá-las, ou elogios àquelas que foram além do exigido. Também é sugerido que o professor se abstenha de corrigir quaisquer instrumentos identificando o nome do estudante, para evitar a ocorrência do efeito halo, capaz de induzir o docente a julgar alguns com rigor e outros com mais tolerância. Adicionalmente, a fim de tornar o processo de correção mais coeso, é recomendado que o instrumento utilizado seja corrigido questão por questão, e não na sua inteireza, evitando-se interromper a correção antes de terminar a leitura de todas as questões iguais. (HOFFMANN, 1995; GIL, 2008; LUCKESI, 2011)

Tais considerações reforçam as ideias contemporâneas de considerar o processo de avaliação como elemento crucial para análise da eficácia tanto da aprendizagem quanto do ensino ministrado. Dessa maneira, os instrumentos

aplicados no transcorrer do processo devem fornecer importantes elementos para uma avaliação criteriosa e que indiquem possíveis mudanças de rumo, em atenção ao objetivo último do ensino que é a aprendizagem. Deveras, da Educação Infantil ao nível superior a avaliação necessita ser compreendida como ferramenta imprescindível que orienta a práxis docente com a retroalimentação do processo de ensino e aprendizagem.

Neste contexto, percebe-se que alguns professores, especialmente os que atuam no superior, ainda possuem conceitos equivocados sobre o ato de avaliar. Temos observado docentes que no primeiro dia de aula gabam-se do número de alunos que foram reprovados no período anterior, ou que tiveram que ser submetidos a uma prova final de recuperação, quando previsto no regimento da instituição. Mesmo que tais comentários objetivem incentivar os novos alunos a se empenharem nos estudos, dissemina-se o terror que intensifica a preocupação dos alunos em buscar a nota necessária, pervertendo-se o objetivo do processo avaliativo.

Considerações finais

A avaliação é um dos componentes do ato pedagógico que apresenta maior dificuldade de ser implementada, seja pelo desconhecimento de suas funções pedagógicas seja por sua utilização equivocada como instrumento de punição por parte de docentes despreparados que, no mais das vezes, reproduzem modelos de ensino e aprendizagem ultrapassados e incompatíveis com a sociedade contemporânea.

O problema que norteou a discussão proposta neste artigo era de responder à questão de como a avaliação da aprendizagem pode representar instrumento de retroalimentação da práxis educativa do professor universitário. Podemos afirmar que a implantação de um processo avaliativo que revele quão efetiva tem sido a construção do conhecimento do aluno demonstra a eficácia das técnicas utilizadas pelo docente que se põe na condição de mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, o processo avaliativo não deve pautar-se apenas num único instrumento de coleta de dados, recomendando-se ao docente o uso de uma ampla variedade de instrumentos que permita investigar se as estratégias planejadas são coerentes e, acima de tudo, exitosas. Assim, o docente universitário não deverá preocupar-se em tão somente dar uma nota ao término do período letivo

sem atentar para o desenvolvimento de seus alunos naquela disciplina; antes, necessita compreender que diferentes instrumentos aplicados ao longo de um período letivo poderão lhe fornecer subsídios que o ajudarão a rever seus planos de ensino para alcançar o objetivo derradeiro do aprendizado. Nessa abordagem, o processo de avaliação das aprendizagens deverá constituir uma ferramenta de retroalimentação dos mecanismos de ensino e aprendizagem.

Reconhecemos a dificuldade dos docentes universitários vislumbrarem a avaliação da aprendizagem nessa perspectiva mais abrangente. Todavia, na atual sociedade do conhecimento é incabível a perpetuação de conceitos e metodologias que tiveram sua gênese nos primórdios da Idade Moderna. É preciso um repensar constante de nossa práxis docente se queremos enfrentar os desafios postos pela contemporaneidade!

Este estudo não se encerra por aqui, haja vista sua condição exploratória e bibliográfica. Recomendamos que sejam investigadas, por meio de pesquisas de campo, as técnicas de ensino e aprendizagem que se demonstraram mais exitosas. Complementarmente, também se faz necessário abordar a avaliação na sua vertente institucional, para verificar em que medida seus resultados permitem retroalimentar o inteiro processo e impactar na atividade do professor em sala de aula. Deveras uma agenda repleta de desafios!

Notas

- 1 No Brasil, a pós-graduação é subdividida em *Stricto Sensu*, destinada à formação de mestres e doutores, e *Lato Sensu*, cursos de especialização em determinada área do saber, com carga horária mínima de 360 horas.
- 2 O termo *steakholder* refere-se, na sua concepção original, a pessoas ou grupos que têm interesse nos negócios de uma organização. (KOTLER, 1998, p. 73)

Referências

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BRANSFORD, John D.; BROWN, Ann L.; COCKING, Rodney R. *How people learn: brain, mind, experience and school*. Expanded edition. Washington: National Academy Press, 2000.

- BRASIL Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação*. Diário Oficial da União, 23.12.1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 mar. 2012.
- DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o Século XXI. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- FERNANDES, Domingos. *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Unesp, 2009.
- IORE FERRARI, Eduardo; LEYMONIÉ SÁENS, Julia. *Didáctica práctica para enseñanza media y superior*. Montevideo: Grupo Magro, 2007.
- GIL, Antonio Carlos. *Didática do Ensino Superior*. São Paulo: Atlas, 2008.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação mediadora*. Uma prática em construção da pré-escola à universidade. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 1995.
- JOMTIEN. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem (1990)*. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>. Acesso em: 10 de mar. 2012.
- KOLTER, Philip. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1998.
- LOWMAN, Joseph. *Dominando as técnicas de ensino*. São Paulo: Atlas, 2004.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem - componente do ato pedagógico*. São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *Avaliação da aprendizagem na escola*. Salvador: Malabares, 2005.
- PERES LINDO, Augusto. *Para que educamos boy?* Filosofia de la educación para um nuevo mundo. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2010.
- PARIS. *Declaração Mundial Sobre a Educação Superior para o Século XXI*: Visão e Ação. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: www.uesc.br/cpa/artigos/dec_superior_xxi.rtf. Acesso em: 10 de mar. 2012.
- SUHR, Inge Renate Fröse. *Metodologia do ensino na Educação Superior*. Processo avaliativo no ensino superior. V. 2. 20. ed. Curitiba: Ibpex, 2008.

recebido em 5 set. 2012 / aprovado em 20 nov. 2012

Para referenciar este texto:

SANTO, E. E.; LUZ, L. C. S. L. Avaliação das aprendizagens no nível superior: avaliar para quê? *Dialogia*, São Paulo, n. 16, p. 141-154, 2012.