

AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NOS CURSOS DE LICENCIATURA: UMA DISCUSSÃO EM ABERTO

Isabel Cristina Neves¹
Maria Terezina Pacco Valentini²

RESUMO

Este trabalho é resultado das contribuições dos professores que participaram do I Colóquio sobre “Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto” realizado em dezembro de 2007, com a participação de onze professores, como parte do Projeto de Pesquisa Isolado por nós coordenado. Nesta ocasião, após a explanação do conceito de avaliação numa perspectiva crítico-formativa e sua contribuição para a formação de um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador, abriu-se o debate, constituindo-se em um momento ímpar de significação epistemológica sobre a avaliação da aprendizagem para os cursos de licenciatura. Embora a pequena participação de professores e cursos, o evento marcou o início de uma discussão imprescindível para que a prática avaliativa seja repensada dentro do espaço de formação de professores e seja trabalhada, além do seu caráter de conferidora de conhecimentos, seu aspecto didático-pedagógico.

O trabalho que ora apresentamos é fruto da pesquisa realizada por ocasião dos estudos de mestrado quando, preocupados com os altos índices de reprovação e evasão na educação básica, decidimos estudar as concepções e práticas avaliativas utilizadas pelos professores dos cursos de licenciatura por entendermos que, pela natureza desses cursos, esses processos, obrigatoriamente, precisam estar apoiados em concepção que extrapole a simples constatação da aprendizagem de conteúdos ministrados nas disciplinas do curso, pois, isso pouco contribui para a formação do futuro professor.

Berbel e outras autoras (2006) afirmam que na instituição de ensino superior onde atuam, não diferente das demais, há um regulamento acadêmico que prevê um “sistema de avaliação vinculado a notas e burocracias inerentes ao processo de aprovação/reprovação”, o que torna possível a “manutenção de um status quo que justifica práticas de avaliação pontuais e supervalorização da nota” (p. 2). Assim sendo, os cursos de licenciatura, por força desse regulamento, não se percebem como um curso com características específicas, que prioriza a formação do professor mais do que a consagração de notas obtidas nos rituais de avaliação com os propósitos descritos.

¹ Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava - icneves1971@hotmail.com

² Professora do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste, Unicentro, Guarapuava – valentinimaria@ig.com.br

Usualmente, a avaliação escolar se presta mais para atender a manutenção de um sistema ávido por dados estatísticos para demonstrar sua eficiência perante seus mantenedores, interessados em quantificar para classificar, selecionar e excluir e não como um processo a favor da aprendizagem dos alunos, estimulando, por este caráter, a busca, preferentemente, pela nota e não pela aprendizagem.

Dentre os objetivos que estabelecemos para o trabalho de pesquisa que realizamos consta o desejo de “contribuir para as discussões sobre as práticas de avaliação utilizadas nos cursos de licenciatura e suas conseqüências na formação dos futuros professores”. (NEVES, 2007, p. 16, 117). Porém, como tínhamos a consciência da impossibilidade de alcançarmos apenas na feitura de nossa dissertação, institucionalizamos o projeto de pesquisa isolado (PQI) denominado “Avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto”, como forma de viabilizarmos essas discussões.

Assim, dentre as metas do projeto de pesquisa isolado está à realização de discussões entre os professores dos cursos de licenciatura dos setores das humanas, biológicas e exatas sobre as concepções e práticas de avaliação da aprendizagem em eventos tais como mesas redondas, seminários, colóquios e outros, com o compromisso de que tais discussões sejam organizadas em relatórios ou artigos, disseminados entre os interessados e através de publicações em eventos científicos ou revistas especializadas.

Em cumprimento a esse compromisso, no ano de 2007 realizamos as seguintes ações: fomos recebidas pelos professores do curso de Química, por ocasião de uma reunião departamental, quando trouxemos os resultados da pesquisa que realizamos e da qual eles fizeram parte; publicamos um artigo no VII Encontro Nacional de Educação – EDUCERE realizado em Curitiba, no período de 05 a 08 de novembro; e, por fim, realizamos o Colóquio “A avaliação da aprendizagem nos cursos de licenciatura: uma discussão em aberto” no dia 12 de dezembro, quando contamos com a participação de 11 professores.

Embora a participação tenha sido apenas de professores do curso de Pedagogia e Filosofia, as discussões começaram a ser travadas, e serão úteis para repensar nossas práticas, não só do processo de avaliação, mas também do processo de ensino-aprendizagem, pois, afinal, eles não podem ser pensados separadamente.

AS CONTRIBUIÇÕES DO DEBATE

A partir de constatações vivenciadas em suas atividades como docentes os professores expressaram suas angústias e contribuíram para que o debate fosse estabelecido, demonstrando terem conhecimento dos equívocos que se comete no processo de avaliação dos alunos. Segue nossa análise à luz das concepções atuais de avaliação.

Os próprios professores admitem que o discurso sobre a avaliação é diferente de suas práticas em sala de aula. Esta postura nos reporta ao conceito de *habitus* que, segundo Bourdieu e Passeron (1975) consiste em:

... princípio gerador e unificador das condutas e das opiniões que é também o seu princípio explicativo, já que tende a reproduzir em cada momento de uma biografia escolar ou intelectual o sistema das

condições objetivas de que ele é o produto. (BORDIEU e PASSERON, 1975, p. 171).

O professor que temos hoje nos cursos de licenciatura, na sua maioria, é produto de uma escola tradicional, que requeria do aluno a reprodução do conhecimento “repassado” pelo professor. Em consequência disso, ele perpetua em sua prática as mesmas condições da sua formação. O conceito de *habitus* equivale justamente em práticas repetidas sem reflexão por muitas gerações e que, por isso, institucionalizaram-se, ou seja, tornaram-se oficiais pela força do hábito. Sendo assim, cristalizaram-se a ponto de serem vistas como a única forma possível de pensar e agir. Pimenta e Anastasiou (2002) fazem referência ao *habitus*, quando analisam a permanência do modelo tradicional de ensino, que ainda marca a prática docente no ensino superior. (NEVES, 2007).

Dessa forma, as afirmações dos professores confirmam que, embora os professores já tenham incorporado em seus discursos uma nova concepção de avaliação, elas ainda não influenciam suas práticas. As “mudanças” estão presentes apenas no discurso.

Há, porém, por parte de alguns professores, a preocupação com a aprendizagem de seus alunos demonstrada na afirmação: “A saúde de meus alunos é minha saúde. O sucesso do meu aluno é o meu sucesso.”

Essa percepção, porém, não é regra. A compreensão do professor de que o aprendizado do aluno marca um trabalho bem realizado contraria o dito de alguns professores que afirmam: “eu ensinei, o aluno é que não aprendeu”, eximindo-os de qualquer culpa pelos resultados negativos na aprendizagem dos alunos.

Por incrível que possa parecer, para alguns professores, o momento de avaliação se constitui na oportunidade de vingar-se de seus alunos pelos mais diferentes motivos. Por isso, conforme disseram os professores, eles não esclarecem como os alunos serão avaliados, ocultam-lhes as regras, provocam “terrorismo” na hora da prova, trocando alunos de lugar, fazem modelos de provas diferentes, dizem que no dia da prova estão sofrendo de amnésia e por isso esqueceram a matéria da prova, ou ainda os ameaçam com a afirmação de que em sua disciplina “só passam os bons”.

Gimeno Sacristán (1998, p. 353) se propõem à análise das peculiaridades que definem o docente como o *profissional interessado e capacitado* para provocar a reconstrução do conhecimento experiencial que os alunos/as adquirem em sua vida prévia e paralela à escola, mediante a utilização do conhecimento público como ferramenta conceitual de análise e contraste. (Grifo nosso).

Justamente por ser um profissional *interessado e capacitado* é que a postura citada anteriormente torna-se descabida, constituindo-se numa das contradições presentes nas práticas e concepções de alguns professores para os quais um bom curso ou uma boa escola é medido pelos índices de reprovação e visto como sinônimo de qualidade de ensino.

O excesso de carga horária, segundo os professores, é um dos fatores que impossibilita uma avaliação mais justa e merece nossa atenção. Como dar conta de acompanhar o processo de aprendizagem de 120 ou mais alunos? A

forma tradicional de avaliação não apresenta dificuldades. É uma avaliação unilateral, em que o aluno é avaliado pelo professor, sem tomar parte no processo. Avalia-se, registra-se e pronto. Termina aí o processo da avaliação tradicional que busca simplesmente produzir notas parciais que serão somadas, divididas pelo número de avaliações realizadas no período e transformadas na nota final do aluno. Romanowski e Wachowicz (2003), porém, apontam para uma avaliação formativa da qual faz parte a prática da auto-avaliação. Embora vista como sendo de difícil aplicação tendo em vista o número de alunos e turmas atendidas pelo professor é a mais apropriada aos cursos de formação de professores por possibilitar o envolvimento do aluno nesse processo.

Nesta perspectiva, o mecanismo da metacognição é preponderante, pois passa a incluir o aluno como sendo o maior interessado pelo seu processo de aprendizagem. O aluno controla e ajusta seus próprios processos de aprendizagem, “combinando e articulando as tarefas e os processos de cognição que utiliza na conquista do conhecimento e que resultam numa aprendizagem singular”. (ROMANOWSKI e WACHOWICZ, 2003, p. 126). É este processo que se denomina metacognição.

Na auto-regulação do conhecimento pelo aluno o papel do professor e dos grupos de aprendizagem formado por seus pares se fundamenta numa perspectiva social de aprendizagem, com enfoque histórico-cultural com base na mediação, apresentada por Vygotsky em seus estudos sobre a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP).

O processo de avaliação tradicional como estamos acostumados não prevê a auto-avaliação como parte integrante do processo avaliativo porque, desconhecemos suas possibilidades. Segundo Romanowski e Wachowicz (2003) “esse procedimento resulta numa análise profunda da aprendizagem, desvela a própria capacidade de conhecer, de controlar e regular o processo de aprender”. (p. 131).

Vasconcellos (2002) afirma que, as práticas avaliativas usadas pelos professores universitários, não são compatíveis com as metas de independência, reflexão e análise crítica, descritas nos projetos pedagógicos dos professores formadores. A autora declara que:

Para caminhar no sentido de uma educação emancipadora, é necessário mudar a lógica existente hoje na universidade, de uma avaliação como exercício de dominação mediante práticas avaliativas seletivas, discriminatórias e dissimuladoras, para uma lógica que questione, desvele e critique o conhecimento, dando-lhe um significado. (VASCONCELLOS, 2002, p. 169).

Para que isso possa acontecer, as práticas avaliativas que hoje são homogeneizadoras e fechadas precisam ser transformadas em propostas abertas, que incluam os alunos, assegurando-lhes a formação do senso crítico e de outros valores, tais como a ética e a moralidade. Vasconcellos (2002, p. 172) afirma ainda que:

Pretender que o Ensino Superior forme um profissional maduro, pensante, crítico, questionador e transformador através de um ensino acrítico e de uma avaliação centrada na memorização e nos níveis mais baixos de entendimento significa no mínimo ingenuidade.

Tais incoerências, presentes nas práticas avaliativas dos professores formadores, contribuem para inviabilizar uma formação mais sólida dos futuros professores.

Villas Boas traz importante contribuição sobre o uso da auto-avaliação quando expressa:

A auto-avaliação não visa à atribuição de notas ou menções pelo aluno; tem o sentido emancipatório de possibilitar-lhe refletir continuamente sobre o processo da sua aprendizagem e desenvolver a capacidade de registrar suas percepções. Cabe ao professor incentivar a prática da auto-avaliação pelos alunos, continuamente, e não apenas nos momentos por ele estabelecidos, e usar as informações fornecidas para reorganizar o trabalho pedagógico, sem penalizá-los. (2006, p. 9).

A auto-avaliação, como afirmamos anteriormente, é pouco usada pelos professores justamente porque, em suas concepções e práticas avaliativas prevalecem as formas tradicionais de transmissão do conhecimento; porque a avaliação é associada ao fechamento de uma unidade de ensino ou disciplina, sem preocupação com o processo de aprendizagem do aluno; e, porque não visam desenvolver a autonomia do aluno para que ele próprio se posicione frente à construção de sua aprendizagem.

Um outro aspecto discutido foi a presença das disciplinas pedagógicas nos cursos das ciências exatas. Para esses cursos, essas disciplinas (didática, psicologia da educação, sociologia da educação, entre outras) são irrelevantes e pouco contribui para a formação dos futuros professores. No entanto, o que se percebe é a falta interlocução entre as duas áreas capaz de evidenciar a importância de se ter o conhecimento específico da disciplina aliado ao enfoque metodológico, psicológico, sociológico necessário para aplicação desses conhecimentos.

Torna-se quase geral a reclamação dos alunos diante das disciplinas da área das exatas (matemática, química, física) pelo fato de alguns professores não deter a habilidade para ensinar, confirmando a importância das disciplinas pedagógicas. Alguns alunos assim expressam: “O professor da disciplina tal sabe muito, mas não sabe ensinar, não tem didática”. Por outro lado, há de se convir que os professores que atuam com essas disciplinas nos cursos da área das ciências exatas precisam saber aplicar os conhecimentos pedagógicos às disciplinas específicas desses cursos para que sua presença faça sentido nas matrizes curriculares dos mesmos.

Um equívoco muito comum nos cursos na área das humanas é o de ser o esforço do aluno mais reconhecido do que o conhecimento apreendido e produzido por ele. Esse fato escamoteia o foco do trabalho do professor. O que se quer avaliar? O conhecimento ou o esforço? A possibilidade de o aluno realizar um trabalho onde o grau do seu esforço é que será avaliado compromete a qualidade do ensino pela ausência de reflexão epistemológica. Neste caso, pode-se afirmar que o nível de exigência do professor está ligado ao seu grau de competência em relação à disciplina que ministra.

Essa problemática aponta como uma das causas a falta de um projeto político pedagógico nos cursos de licenciatura que defina competências, objetivos de ensino e aprendizagem e a própria clareza em relação ao objetivo

priori dos cursos de licenciatura que é a formação do professor para atuar na educação básica.

CONCLUSÃO

O trabalho que realizamos mostrou que as mudanças nas concepções e práticas de avaliação nos cursos de licenciatura são imprescindíveis para que tenhamos um professor na educação básica com outro referencial de ensino-aprendizagem. Há necessidade de um trabalho contínuo de formação dos formadores, que questione suas representações de avaliação e de aprendizagem, visando à tomada de consciência de suas práticas, apontando alternativas de mudanças nas estratégias de avaliação da aprendizagem no ensino superior. As discussões para isso precisam avançar e se constituem no grande desafio dos cursos de licenciatura, independente da área de conhecimento.

Além disso, se levarmos em conta o conceito de simetria invertida presente na Resolução do CNE/CP Nº.1, de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece os princípios que devem nortear a preparação dos professores para o exercício profissional nos cursos de licenciatura, constatamos o quanto nossas práticas (principalmente as avaliativas) distam do que acreditamos ser uma formação profissional consistente. Entre os aspectos que evidencia, está a coerência que deve existir entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista

a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. (RESOLUÇÃO DO CNE/CP Nº.1, Art. 3º, II, letra a).

Por essa ótica, faz-se necessário que a avaliação seja demonstrada nas práticas dos professores formadores no seu aspecto didático-pedagógico.

Além disso, urge ampliar, através de um projeto de pesquisa continuada, a discussão sobre avaliação, envolvendo todas as áreas do conhecimento e seus cursos de licenciatura, inclusive o núcleo de avaliação institucional.

Sentimos falta também de uma maior contribuição da universidade no estabelecimento do diálogo e de propostas que possam efetivamente incrementar o ensino, sendo mesmo uma referência na formação inicial e continuada e de pesquisa junto ao Núcleo Regional de Educação e Secretaria Municipal de Educação.

Como vimos, o caráter da avaliação tradicional resulta na manutenção das desigualdades sociais, ao passo que a avaliação na perspectiva crítico-formativa trabalha no sentido de acolhimento, de respeito, de ética, de verdadeiro compromisso com a aprendizagem dos alunos.

Ela é não só possível, mas, necessária nos cursos de formação de professores para imprimir um outro sentido à avaliação da aprendizagem. Pelo seu caráter emancipador, é uma prática que pode “transtornar” a avaliação tradicional, principalmente quando buscamos a *coerência* entre o discurso e a prática do professor em seu pleno sentido, principalmente em nosso trabalho como formadores de professores.

REFERÊNCIAS

BERBEL, N. A. N. *et alii*. A tendência em direção à prática de avaliação formativa por professores de licenciatura. In: ANPED Sul, Pós-Graduação em educação: novas questões, 6, 2006, Santa Maria/RS. *Anais...* Santa Maria/RS, 2006. 1 CD-ROM. ISBN nº. 99971.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. S. *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Rio: Francisco Alves, 1975.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução nº.1, Art. 3º, II, letra a).

GIMENO SACRISTÁN, J. A avaliação no ensino. In: GIMENO SACRISTÁN, J. & PÉRES GÓMES, A. I. *Compreender e transformar o ensino*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

NEVES, I. C.; VALENTINI, M. T. P.; LAROCCA, P. Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores. Congresso Nacional de Educação e Encontro Nacional de Atendimento ao Escolar Hospitalar, 7 e 5, Edição Internacional, 2007, Curitiba. *Anais eletrônicos...* Curitiba: PUC, 2007.

NEVES, I. C. *Avaliação da aprendizagem: concepções e práticas de formadores de professores*. 2007, 133 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação da Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2007.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. Tornar-se professor universitário hoje. In: _____. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; WACHOWICZ, L. A. Avaliação formativa no ensino superior: que resistências manifestam os professores e os alunos? In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, L. P. *Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula*. Joinville: UNIVILLE, 2003. P. 121-139.

VASCONCELLOS, M. M. M. *Avaliação e ética*. Londrina: UEL, 2002.

VILLAS BOAS, B. M. de F. Avaliação é aprendizagem: como entender a avaliação formativa na formação de professores? In: XIII ENDIPE – XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Universidade Federal de Pernambuco. *Anais/Resumos*. Recife-PE/ 2006. 1 CDROM. ISBN nº 85-373-0068-3