

Avaliação da aprendizagem: um olhar a partir da concepção de estudantes da educação superior*

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza
Celia Maria Fernandes Nunes

Resumo

149

Estudo de caso desenvolvido mediante pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e quantitativa, utilizando, para a coleta de dados, um questionário *online* (Google Docs) com questões abertas e fechadas. Participaram da pesquisa 511 estudantes dos cursos de licenciaturas, bacharelados e tecnológicos do 3º ao 8º semestre de uma instituição privada e confessional em 2017 e 2018. Com base na coleta, na sistematização e na análise dos dados, identificaram-se alguns avanços quanto à concepção de avaliação, a saber: tentativa de ruptura com a abordagem tradicional para uma abordagem formativa/processual; defesa de uma avaliação em parceria entre professor/estudante e estudante/estudante; sugestão de outros dispositivos avaliativos para além das tradicionais provas escritas. Os resultados indicam a necessidade de se compreender a prática docente e discente e seus significados educativos, de modo que não se aniquile a autonomia dos estudantes e professores como sujeitos desse processo.

Palavras-chave: concepção de avaliação; ensino superior; prática de ensino.

* Uma versão preliminar deste texto foi apresentada por Barboza e Souza (2019) no X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (Cidu), que teve como tema o "Envolvimento estudantil na educação superior" e foi realizado de 30 de outubro a 1º de novembro de 2018, em Porto Alegre, estado do Rio Grande do Sul, Brasil.

Abstract

The assessment of learning: a perspective derived from the conception of higher education students

This case study is developed from an exploratory, qualitative, and quantitative research, which used an online questionnaire (Google Docs), with open and closed questions, as a data collection tool. Some 511 students – from degree, bachelor, and technological courses – took part in this research; they were third-to-eighth-semester students from a private, confessional institution between the years 2017 and 2018. Some advances regarding the conception of assessment were identified based on data collection, systematization and analysis, namely: the attempt to break with the traditional approach towards a formative/procedural approach; the defense of an assessment made in a partnership between teacher/student and student/student; the suggestion of other assessment devices beyond traditional written tests. The results indicate a need to understand the practices of teacher and students as well as its educational meanings, so to avoid annihilating the autonomy of students and teachers as subjects of this process.

Keywords: conception of assessment; higher education; pedagogical practice.

150

Resumen

Evaluación del aprendizaje: una mirada desde la concepción de los estudiantes de la educación superior

Estudio de caso desarrollado por medio de investigación exploratoria, cualitativa y cuantitativa, utilizando, como instrumento de recolección de datos, un cuestionario en línea (Google Docs) con preguntas abiertas y cerradas. Participaron en la investigación 511 estudiantes de cursos de licenciaturas, bachilleratos y tecnológicos del 3° al 8° semestre de una institución privada y confesional de 2017 a 2018. Con base en la recolección, sistematización y en el análisis de datos, se identificaron algunos avances en cuanto a la concepción de evaluación, a saber: intento de romper con el enfoque tradicional para un enfoque formativo/procesal; defensa de una evaluación en asociación entre profesor/estudiante y estudiante/estudiante; sugerencia de otros dispositivos de evaluación más allá de las pruebas escritas tradicionales. Los resultados indican la necesidad de comprender la práctica docente y de los estudiantes y sus significados educativos, de modo que la autonomía de los estudiantes y profesores como sujetos de este proceso no sea aniquilada.

Palabras clave: concepción de evaluación; educación superior; práctica pedagógica.

Introdução

A avaliação não é tudo; não deve ser o Todo, nem na escola, nem fora dela; e se o frenesim avaliativo se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo da descoberta, então a patologia espreita-nos e a falta de perspectivas também. [...] Mas, se a avaliação não é tudo, ela também não é o nada. (Meirieu, 1994, p. 13).

A avaliação da aprendizagem é um velho/novo problema que insistentemente aflora e indica a supremacia da temática. Na educação superior, esse tema tem merecido uma atenção crescente, ainda que, em geral, se reconheça que há muitos progressos a realizar tanto no campo teórico como no âmbito das práticas avaliativas dos docentes universitários. O caráter problematizador que deveria estar presente nas discussões entre docentes, geralmente, é minimizado por eles ao considerarem qual dispositivo e critério adotar, de acordo com sua concepção ideológica construída ao longo de sua trajetória na vida escolar. O estudante universitário, por sua vez, entende o ato de avaliar estabelecido pelo docente apenas como uma das maneiras de atribuir uma nota ao seu desempenho em determinada atividade, e não, necessariamente, sobre sua aprendizagem. Todavia as respostas obtidas nesta pesquisa apresentam algumas controvérsias quanto à concepção de avaliação dos estudantes quando confrontadas com outros dados da mesma pesquisa que sinalizam para um avanço, como será observado neste artigo.

A discussão sobre avaliação da aprendizagem – uma dimensão pedagógica – é de fundamental importância para que essa avaliação seja frequentemente problematizada à medida que tem se caracterizado como um processo pedagógico de extrema relevância e, ao mesmo tempo, complexo, que provoca dilemas e tensões tanto naqueles que avaliam, nesse caso, os docentes, como naqueles que são avaliados – os estudantes. Esse é um dos motivos por que se convoca a repensar desde sua concepção até sua prática no cotidiano da sala de aula.

Estudos indicam que a reflexão teórica sobre as questões pedagógicas e, mais especificamente, sobre o processo de ensino e aprendizagem em cursos superiores, sua natureza e suas especificidades não tem sido a tônica das discussões na universidade. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB – Lei nº 9.394/1996) exige dos sistemas de ensino público e privado que efetivem um processo avaliativo contínuo, qualitativo e mediador na educação básica e no ensino superior.

A universidade *locus* desta pesquisa está atenta às exigências legais das políticas de avaliação e, também, tem procurado repensar o processo avaliativo vigente na instituição, antes limitado à atribuição de notas nos resultados das duas etapas do semestre (ou seja, uma nota no final de cada unidade), cujos instrumentos se limitavam a duas provas e, no final do semestre, procedia-se ao somatório para atingir a média. Assim, deliberou, entre outras mudanças, por uma avaliação processual (conhecida também como formativa ou contínua), além de eliminar a prova final.

Essas mudanças provocaram inquietações e tensões no corpo docente e discente. No que tange aos docentes, nas reuniões promovidas pela instituição para discutirem acerca das mudanças nos critérios e nas modalidades de avaliação, era comum escutar suas alegações referentes ao pouco ou quase nenhum conhecimento sobre avaliação processual. Para eles, essa perspectiva de avaliação seria, ainda, uma prática impossível ou difícil de ser aplicada, principalmente, aos alunos de alguns cursos de Direito e das Ciências Exatas. Segundo os docentes, tal perspectiva exigiria deles uma relação intensa com os estudantes no sentido de destinar mais tempo para acompanhamento, por meio de explicações, orientações e encaminhamentos, além do tempo para o preparo de dispositivos de avaliação. Destacaram, ainda, a dificuldade de implementar tal proposta pelo fato de que a maioria estava enquadrada no regime de trabalho na categoria de “horista”.¹

Tal prática seria dificultada, também, por este cenário: número de turmas, carga horária das disciplinas, tempo disponível do professor, uma vez que exercem a docência em outras Instituições de Ensino Superior (IES), além de outras atribuições externas à instituição foco deste estudo. Cabe ressaltar que alguns professores dessa universidade nem sequer se dispunham a participar das discussões acerca do processo avaliativo, já que não se sentiam incomodados diante dessas mudanças na prática pedagógica. No que tange aos estudantes universitários, o receio com essas mudanças era o de ficarem prejudicados não com sua aprendizagem, mas com sua aprovação e conclusão do curso. Esse cenário de tensões e desafios despertou a curiosidade para a investigação.

A respeito do que tem sido discutido, Hoffmann (2002) alerta que a prática avaliativa não necessariamente irá mudar o ensino em decorrência de leis, resoluções, decretos e regimentos escolares se não existir o compromisso dos educadores com a realidade social com a qual se convive, uma vez que se entende que as práticas avaliativas utilizadas pelos professores na graduação, de certo modo, podem influenciar o desenvolvimento cognitivo dos estudantes. Tratando-se da educação superior, é necessário também o envolvimento, o compromisso e a responsabilização dos estudantes. De acordo com Gatti (2003, p. 100), “[...] alunos não podem mostrar o que sabem sobre a matéria, mas sim, quanto eles são bons em tentar compreender – adivinhar – o que o professor quer”. Repensar a avaliação nessa perspectiva, portanto, é um desafio complexo, que reúne diversas questões e perspectivas a serem analisadas.

Assim, este estudo resulta de um projeto de pesquisa de iniciação científica do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic), cujo objetivo é conhecer o que pensam os estudantes acerca do processo de avaliação da aprendizagem na educação superior. Partiu-se da premissa de que conhecer as concepções de avaliação dos estudantes universitários se torna relevante para entender e repensar o modo como os docentes adotam esse instrumento em sua prática de ensino.

¹ O professor horista recebe, em regra, por horas trabalhadas.

Para a realização de uma pesquisa de natureza exploratória, qualitativa e quantitativa foi aplicada a metodologia estudo de caso e, como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário *online* (Google Docs), com questões abertas e fechadas, uma vez que permite ampliar o campo de compreensão sobre avaliação da aprendizagem de estudantes no seu contexto, com base em suas percepções e nas condições que os rodeiam. Participaram da pesquisa estudantes de licenciaturas, bacharelados e cursos tecnológicos do 3º ao 8º semestre de uma instituição privada/confessional nos anos de 2017 e 2018.

Tratando-se de um estudo exploratório, não há pretensão de representatividade estatística, nem de se proceder a uma análise por área de conhecimento, tampouco por curso no conjunto da universidade pesquisada.

Não se trata de interrogar indivíduos cujas respostas serão somadas, mas sujeitos informantes suscetíveis de comunicar as suas percepções da realidade por meio da experiência vivida. Conforme Guerra (2006), é preferível garantir os critérios científicos referidos, assim como um interlocutor capaz de expressar seus pontos de vista em relação às perguntas acerca das concepções de avaliação de estudantes universitários.

Considerou-se a diversidade de áreas de conhecimento, de modo que se pudesse oferecer um retrato mais rico acerca das concepções de avaliação da aprendizagem. Ao mesmo tempo, pretendia-se explorar a diversidade em um conjunto idêntico de situações; nesse caso, estudantes de diversos cursos de uma instituição. Como aporte teórico para subsidiar a análise e a interpretação das respostas, a opção foi pelos estudos de Hoffman (1991; 2004), Hadji (1994), Luckesi (1995), Alvarez Mendez (2002), Gatti (2003), Vasconcelos (2000), entre outros.

Assim, este artigo apresenta e analisa alguns resultados dessa investigação, que foi desenvolvida nesse cenário marcado pela complexidade, em que a questão da avaliação na educação superior se apresenta para buscar perspectivar sentidos possíveis com base nos múltiplos olhares de estudantes universitários.

Concepção de avaliação: uma discussão necessária

A avaliação como um campo teórico de conhecimento se centrou, por muito tempo, nos estudos sobre o rendimento escolar dos alunos e nos resultados dos processos de aprendizagem, ou como um fortalecimento da prática de julgamento de resultados alcançados pelo aluno e definidos como ideais pelo professor.

Estudos indicam a importância de se conhecer as concepções de avaliação e seu sentido, uma vez que a prática tem mostrado uma preocupação frequente em descobrir como avaliar, antes de refletir sobre as razões de se realizar essas avaliações (Alvarez Mendez, 2002). A função da avaliação e como ela é concebida e aplicada, seja na educação básica, seja na educação superior, nunca foi questão pacífica. Hoje, como ontem, continuam a se defrontar, dentro e fora da instituição universitária, concepções e alternativas nas quais se estabelecem compromissos precários que, às vezes, permitem agir no presente sem delinear seus desdobramentos no futuro próximo.

No que diz respeito à educação superior, um estudo dessa natureza se justifica pela complexidade da temática abordada e, ainda, pelo fato de serem incipientes as contribuições provenientes de pesquisas sobre avaliação da aprendizagem nesse nível de ensino. É possível constatar o recente interesse por parte dos estudiosos, o que se expressa na produção de algumas teses e dissertações, todavia, constata-se ainda uma carência de pesquisas mais atuais sobre o assunto.

Segundo estudiosos dessa temática (Vasconcelos, 2000), com base nesses equívocos teóricos e metodológicos, originou-se a concepção predominante de avaliação escolar como medida do desempenho em face de objetivos educacionais prévios, em uma perspectiva técnica, com ênfase na representação quantificada do conhecimento adquirido por meio de notas ou conceitos. Em oposição ao modelo paradigmático “transmitir–verificar–registrar”, Hoffmann (1991, p. 67) propõe

a perspectiva da ação avaliativa como uma das mediações pela qual se encorajaria a reorganização do saber. Ação, movimento, provocação, na tentativa de reciprocidade intelectual entre os elementos da ação educativa. Professor e aluno buscando coordenar seus pontos de vista, trocando ideias, reorganizando-as.

Estudos sobre esse tema, particularmente no que diz respeito à educação superior, indicam que a avaliação da aprendizagem ainda se apoia ora em uma perspectiva classificatória e autoritária de avaliação, ora em uma perspectiva subjetiva, que parte, não raro, de uma lógica difusa, sem sustentação pedagógica. Para Hoffmann (1991, p. 52),

o que tal fenômeno provoca é, muitas vezes, a reprodução de práticas avaliativas ora permissivas (a partir de cursos de formação que raramente reprovam os estudantes), ora reprovativas (a partir de cursos, como os de Matemática, que apresentam abusivos índices de reprovação nas disciplinas).

É importante sinalizar que as transformações na educação superior não podem ser separadas das mudanças nas ideias e nas práticas que as constituem, bem como não podem ser separadas dos sujeitos que ali se encontram, docentes e estudantes. Estes últimos, com pouco ou quase nenhum lugar para expressar seu pensamento acerca das práticas e dos dispositivos de avaliação.

Na atualidade, as inquietações em torno da avaliação da aprendizagem – no que tange à educação superior – ampliam-se à medida que diversas reformas e mudanças têm ocorrido, seja de ordem política (novas legislações), seja de ordem pedagógica (mudança no currículo, indicação da avaliação processual, novos dispositivos de avaliação, como portfólios, estudo de caso, elaboração de projetos técnicos, análise fílmica, resenha crítica etc.). Tais perspectivas apontam novos rumos e desafios para a educação e para a prática pedagógica propriamente dita. De um lado, as exigências das políticas de avaliação nos processos vigentes voltados para o ensino superior, a exemplo do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (Sinaes) e do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (Enade); este último, de acordo com Canam e Eloy (2016), tem se configurado não somente como um parâmetro avaliativo, mas também como promotor de um ranqueamento entre os

curso e as universidades. Nesse sentido, cabe indagar: em que medida essas políticas avaliativas atendem às exigências do mundo do trabalho, que requer diferentes requisitos de aprendizagem do estudante, como criatividade, autonomia, capacidade de resolver problemas etc.?

Nesse cenário, o professor vive o dilema entre cumprir as exigências legais e atender às exigências da instituição – ministrar aulas, avaliar e atribuir notas, preparar o estudante para o Enade –, ou de atender às novas exigências do mundo do trabalho, citadas anteriormente. Por sua vez, pesquisas sobre a educação superior citadas neste texto indicam que o estudante, geralmente, está mais preocupado em ser aprovado na disciplina e em concluir o curso, deixando, em segundo plano, a aprendizagem propriamente dita e, por conseguinte, o investimento na qualidade da sua formação profissional.

No que diz respeito à universidade pesquisada, considera-se que, para atender às exigências atuais do “mundo acadêmico” e dos sistemas de avaliação exigidos das IES, consagrou-se uma série de alterações nos critérios de avaliação até então predominantemente “somativos”. Nesse sentido, propôs-se modificação no projeto pedagógico, uma prática antes limitada a apenas duas avaliações por unidade no decorrer do semestre, para realizar, com a mudança proposta, no mínimo, três dispositivos de avaliação para cada unidade. Essa mudança foi orientada pela perspectiva de implementar uma avaliação mais processual e formativa. Assim, optou-se pela eliminação da prova final para fortalecer o processo de aprendizagem do estudante. Cabe ressaltar que tais alterações provocaram tensões e questionamentos do corpo docente e discente, o que suscitou o desejo de proceder-se a uma investigação. Sabe-se que mudanças dessa natureza, por si só, não são garantias de mudanças positivas das dinâmicas avaliativas (como a desejada avaliação processual centrada no estudante e na sua aprendizagem), uma vez que a avaliação está diretamente relacionada às práticas pedagógicas exercidas pelos professores.

Ainda sobre avaliação processual, Fernandes (2006) entende tratar-se de uma avaliação interativa, centrada tanto nos processos cognitivos dos alunos quanto nos processos de *feedback*, que privilegia a autoavaliação e a autorregulação das aprendizagens, tal qual defende Zabala (1988). Compartilham de entendimento semelhante Perrenoud (1999) e Vasconcelos (2007), ao defenderem que a finalidade da avaliação processual não é controlar e quantificar os estudantes, mas ajudá-los a progredir na construção do conhecimento, ao tomar, como referência, o ensino ministrado pelos docentes e as estratégias de ensino utilizadas em sala de aula.

Nesse horizonte, discutir a prática avaliativa é pôr em questão os valores e as concepções dos professores e dos estudantes. Segundo Cunha (1998, p. 32),

a questão da avaliação é a mais complexa e pode estar a revelar uma certa incompreensão dos objetivos da proposta (inovadora) por parte dos alunos e/ou uma certa indefinição quanto à forma e ao modo de avaliar numa proposta diferente por parte do professor. Ambos os sentimentos são próprios à construção do novo.

A clarificação do sentido da avaliação, embora necessária, é difícil, sobretudo se fundamentada em uma única concepção. Hadji (1994) atenta para a variedade de verbos usados quando se trata da avaliação – verificar, julgar, situar, estimar etc. –,

e destaca, ainda, a multiplicidade de termos que representam o objeto do ato de avaliar, que pode incidir tanto sobre saberes como também em saber-fazer, nas competências e nas produções de trabalhos.

A polissemia do termo, ao mesmo tempo que pode provocar dificuldades de interpretação, instiga a interrogar e a buscar pistas para entender o que está subjacente a esses termos, de modo que conduza a uma descoberta importante. Tais escolhas são complexas e até mesmo subjetivas, pois envolvem muito mais que instrumentos e métodos, mobilizam valores e solicitam uma visão bastante ampla sobre o ato de educar e avaliar. Hadji (1994, p. 29) propõe o seguinte questionamento: “[...] não será este um sinal de que a avaliação [...] é uma operação de cruzamento?”. Para o autor, avaliar significa tentar estabelecer elos e pontes entre diferentes níveis de realidade, seja daquele que constrói e formula o juízo de valor, seja daquilo que incide nesse juízo. Essa perspectiva convoca os docentes a repensar a concepção de avaliação e como isso ocorre na prática.

Entende-se que a avaliação da aprendizagem na educação superior deve avançar para além daquela que Luckesi (1995) denominou de “verificação da aprendizagem” e rumar para uma avaliação “produtora de sentido”, proposta por Dias Sobrinho (2008), isto é, que não seja restrita à utilização de instrumentos que apenas explicam o passado.

Os crescentes debates acerca do cenário educacional atual brasileiro no que concerne à educação superior apontam para um momento de reflexão e de reconstrução do cotidiano universitário, seja ele público, seja privado. Nesse horizonte, a avaliação ocupa um papel preponderante na sua redefinição, devido, principalmente, à sua relação com o fracasso escolar e à percepção das implicações e dos desdobramentos da avaliação na formação profissional. Nesse sentido, Gimeno Sacristán (1988, p. 394) alerta para

a existência de uma tendência para expandir o que é considerado objeto de avaliação, encaminhado aos alunos, nos ambientes escolares. A ideologia psicológica e humanista de conhecer melhor o aluno é recuperada pela ideologia de controle na instituição escolar, embora esteja disfarçada de mentalidade técnica de conhecer melhor e de maneira mais confiável as realidades educacionais. (Tradução nossa).²

Em relação à instituição pesquisada, foi inevitável não perceber a crescente busca dos docentes em realizar práticas avaliativas diferenciadas, quando trocavam ideias nas reuniões pedagógicas e solicitavam aos colegas sugestões de dispositivos avaliativos distintos das provas. Tratando-se de uma universidade privada, alguns as realizam por iniciativa própria, outros, apenas para assegurar sua permanência na instituição. Entende-se que a construção e a mudança de uma proposta de avaliação resultam inevitavelmente de uma concepção sobre ensinar e aprender e, por conseguinte, da opção por um modelo epistemológico-pedagógico.

² “La existencia de una tendencia a la ampliación de lo que se considera objeto de evaluación referido a los alumnos en los ambientes escolares. La ideología psicológica e humanista de conocer mejor o alumno es recuperada por la ideología de control en la institución escolar, aunque ésta vaya disfrazada de mentalidad técnica de conocer mejor e más fiablemente las realidades educativas”.

Além disso, uma avaliação adequada requer a formulação e a explicitação, previamente, dos critérios que serão utilizados para constatar o nível de produção dos estudantes, o que também permite identificar questões relacionadas ao processo de ensino adotado pelo docente.

Estudos recentes voltados para as metodologias ativas com uso das tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) se apresentam como uma possibilidade de um ensino híbrido, que favoreça tanto o docente como os estudantes no processo de ensino e aprendizagem. A esse respeito, Estéban (1999, p.13) expressa que o modelo híbrido engloba duas perspectivas distintas de avaliação:

[...] uma que não abandonou a ideia de que a avaliação deva ser um instrumento de controle, de adaptação e de seleção, ainda que o controle deva ocorrer por meio de mecanismos cada vez menos visíveis, de modo a adquirir uma aparência democrática e a seleção deva ser resultado de um processo que analise o sujeito em sua complexidade, atuando no sentido de adaptá-lo ao seu lugar na hierarquia social; a outra perspectiva tem como objetivo romper com o sistema de controle e de segregação, mas ainda não encontrou os aspectos-chave que devem ser transformados, por isso propõe modificações superficiais, ainda que aparentemente indique mudanças profundas.

Dessa forma, é urgente buscar propostas alternativas para avaliar o desempenho do estudante e que, independentemente das diferentes denominações que possam receber, sejam capazes de responder às exigências aplicadas pelas características e especificidades dos processos de formação do professor que se desenrolam na universidade.

Para Sordi (2000, p. 239), a avaliação, como aliada da aprendizagem, parece importante subsídio para qualificar e solidificar as bases do ensino superior e os processos relacionais que nele interferem. Para essa autora, se não se investir na edificação de um contexto de relevância para que os estudantes se apercebam do significado das experiências concretas e dos conteúdos a que são expostos, dificilmente eles serão parceiros na aventura de conhecer.

Nesse horizonte, identificar as concepções de avaliação dos estudantes é relevante para entender e repensar o modo como os docentes universitários adotam práticas avaliativas.

Um pouco sobre a metodologia e os sujeitos da pesquisa

Os pressupostos inevitavelmente conduziram esta pesquisa à adoção da abordagem do estudo de caso de natureza exploratória, que, de acordo com Gil (2002, p. 42-57), visa “proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

No que tange ao “estudo de caso”, as características gerais descritas por Ludke e André (1986, p. 18-21) estão presentes no desenho metodológico adotado. Eis algumas delas: “visam à descoberta”, servindo o quadro teórico inicial como estrutura básica, na qual novos aspectos poderão ser detectados; “ênfaticam a interpretação em contexto”, isto é, consideram o contexto em que os fenômenos estão inseridos; procuram “retratar a realidade de forma completa e profunda”, revelando a

multiplicidade de dimensões presentes nas situações; buscam “representar diferentes e, às vezes, conflitantes pontos de vista presentes na situação”, pressupondo que a realidade pode ser apreendida sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja verdadeira.

De acordo com Stake (1998, p.15-16), os casos de interesse em educação envolvem pessoas e programas que, geralmente, possuem traços em comum, todavia têm sua especificidade, sua complexidade de caso singular, assim afirmando: “o caso é algo específico, algo complexo, em funcionamento”. Outro aspecto que carece de destaque – na perspectiva desse autor – é que o estudo de caso é um dispositivo de investigação, uma escolha sobre o modo de abordar o objeto a estudar, ou seja, é tanto o processo de indagação sobre o caso quanto o produto de nossa investigação. Para ele, o investigador que opta pelo estudo de caso, como intérprete, reconhece um problema e, ao estudá-lo, espera relacioná-lo melhor com os aspectos conhecidos. Ao estabelecer novas relações, encontra maneiras de torná-las compreensíveis para os outros, e isso pode ser feito por meio da interpretação direta da circunstância individual e da agregação de circunstâncias até que se possa dizer algo sobre elas como uma classe. Entretanto, o autor atenta para o papel do investigador como agente de uma nova interpretação, de um novo conhecimento, mas também de uma nova ilusão. Nesse sentido, ele afirma que, embora o investigador destaque os pontos essenciais relacionados àquilo em que se deve acreditar, que favoreça o entendimento, às vezes, extrapolando a compreensão do investigador, às vezes, ajudando a expandir a complexidade da compreensão, ainda assim, os leitores meticolosos encontram o vazio infinito à espreita ali ao lado.

158

A pesquisa realizada com os 511 estudantes que responderam o questionário não constituiu uma amostra, pois a investigação não possuía um caráter amostral, razão pela qual seus resultados não podem ser generalizados, pois se referem a esse grupo de informantes, especificamente.

Os questionários foram tabulados e os índices estatísticos elaborados para o conjunto do grupo, isto é, não houve uma intenção de separar as informações coletadas pelos diversos cursos de origem dos respondentes, pois esse aspecto não foi contemplado nos objetivos da pesquisa. Ressalta-se que algumas questões puderam ter mais de uma resposta por ordem de prioridade, além de contemplar respostas livres.

Dos dados coletados, foi possível identificar, no universo de respondentes, que 57% estudam no turno diurno e 43%, no noturno. No que tange à situação ocupacional dos participantes da pesquisa, constatou-se que 49,1% trabalhavam; 44,5% não trabalhavam; e 6,4% marcaram a opção “outros” (estagiários, bolsistas etc.). Observou-se que o mais elevado índice de participação foi dos estudantes do curso de Direito (44,1%); em seguida, os das Engenharias Civil, Mecânica e Química (16,9%), e os 39% restantes abrangem os outros 22 cursos da instituição.

Nota-se que o curso de Direito se destaca nesta pesquisa. A hipótese para o interesse dos seus bacharelados é de que os docentes que assumem a profissão de professores universitários, nesse contexto, exercem outras funções, como bacharéis (juizes, promotores, advogados). A mesma consideração pode ser estendida aos cursos de engenharias. Estudos semelhantes indicam que, dada a ausência de

formação profissional para o exercício do magistério no ensino superior, os docentes dos cursos de bacharelados estão pouco preparados para lidar com as questões pedagógico-didáticas, o que acaba provocando tensões e questionamentos sobre sua prática avaliativa.

Já em relação aos cursos com menor devolutiva, encontram-se os de licenciatura (História, Geografia, Letras, Filosofia, Matemática, Música, Biologia e Pedagogia), que, somados, não atingiram a marca de 4% do total de respondentes do questionário. Essa baixa participação é preocupante, pois esses estudantes, que serão futuros professores, quando convocados, manifestaram pouco interesse para refletir sobre a temática da avaliação da aprendizagem na instituição pesquisada.

Concepções e olhares dos estudantes sobre avaliação

No que diz respeito à concepção de avaliação, seja dos teóricos, seja do ponto de vista dos estudantes universitários, os resultados desta pesquisa, embora apontem para uma variedade de termos, indicam a predominância de uma visão ainda conservadora sobre o tema. Do total de respondentes, aproximadamente 49% dos estudantes a concebem como verificação do conhecimento, conforme explicitado nas questões abertas (exame, um instrumento/método para medir o desempenho), e 30,60%, como prova (objetiva, subjetiva), teste, atividades (Gráfico 1). No item “outros”, 20,80% das respostas foram variadas, tais como: algo para quantificar (8,30), comprovar o desempenho (5,90), julgar os conhecimentos (4,60); e um número menor, respondeu: analisar os resultados da aprendizagem (2,80).

As respostas indicam uma concepção de avaliação prescritiva tanto no que se refere à natureza do conhecimento como no que diz respeito à sua aquisição. De acordo com Alvarez Mendez (2002), um dos problemas derivados desse modelo de avaliação é o que exige a tradução do conhecimento, pelo professor, em respostas mensuráveis, precisas e inequívocas. Nesse sentido, a aprendizagem é algo que se pode medir, manipular e, inclusive, prever, conforme afirma esse autor.

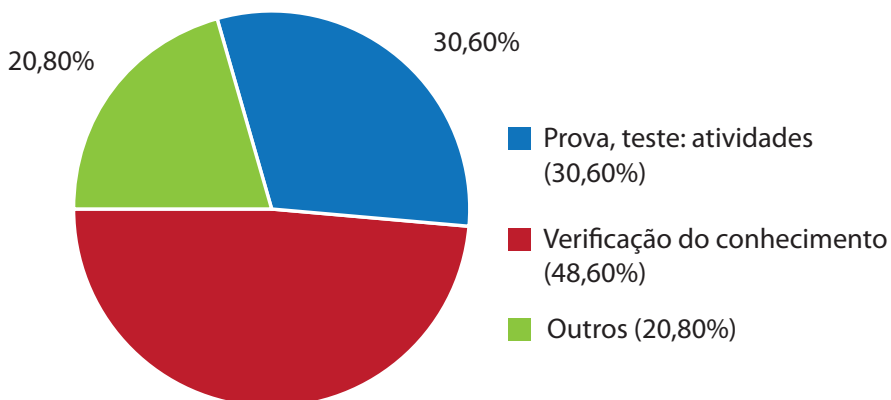


Gráfico 1 – O que avaliação significa para o estudante?

Fonte: Elaboração própria.

A respeito da prevalência de provas e testes como dispositivo de avaliação pelos docentes na universidade, citados pelos estudantes, Alvarez Mendez (2002) assinala que o desafio consiste no que os professores devem fazer para enfrentar novas formas de ensinar, de tal modo que possibilitem e provoquem uma maneira diferente de aprender, permitindo obter resultados relevantes e significativos para quem aprende, não apenas na sala de aula, tampouco restringido ao domínio cognitivo, mas resultados relevantes e significativos na e para a vida futura, como ressalta, sobretudo, fora da sala de aula.

Nessa perspectiva, as formas tradicionais de avaliação centrada em provas e testes, com questões tipo objetivas e/ou dissertativas, não atendem ao desafio posto, tampouco servem para refletir aqueles atributos e critérios que definem uma nova situação de ensino e aprendizagem, nem as condições de qualidade pretendidas.

Na expressão de Hadji (2001, p. 15), é importante considerar que "...uma prática – avaliar – deve tornar-se auxiliar de outra – aprender (...) na medida em que se inscreve num projeto educativo específico, o de favorecer o desenvolvimento daquele que aprende...".

Tratando-se da educação superior, tal resultado assume proporções preocupantes, uma vez que as expectativas do graduando, na atualidade, são elevadas e múltiplas, embora predomine, ainda, a concepção de avaliação como instrumento/método para medir o seu desempenho.

Os dados confirmam que, tradicionalmente, as práticas de avaliação da aprendizagem na educação superior recaem, ainda, sobre um limitado instrumento de avaliação que atende à "avaliação somativa". Isso implica a manutenção de uma antiga e persistente utilização de uma soma de notas, em provas escritas e testes, para avaliar o grau de aprendizagem dos alunos. Essa modalidade de avaliação não possibilita identificar o que sabe aquele que aprende. Talvez, a saída para uma ruptura com a função somativa resida na qualidade das atividades/tarefas de aprendizagem propostas e nas interações e relações que se produzem entre estudantes e entre estes e o docente, mediando os conteúdos de aprendizagem para além do somatório de notas.

O estudante da educação superior traz consigo marcas positivas e negativas da avaliação em seu percurso na educação básica e se surpreende ao se deparar com os mesmos instrumentos avaliativos na universidade, como tem sido constatado em alguns estudos acerca desse tema. Para Garcia (2009), há uma conexão delicada entre o engajamento dos estudantes e suas visões sobre a avaliação no ensino universitário.

Já em relação às modalidades de atividades que os estudantes deveriam considerar como dispositivos de avaliação (Gráfico 2), destacam-se os trabalhos e as provas escritas e orais, com 77,70%, seguidos das provas escritas, com 22,30%, o que confirma a presença desse instrumento nas respostas acerca das concepções de avaliação citadas anteriormente.

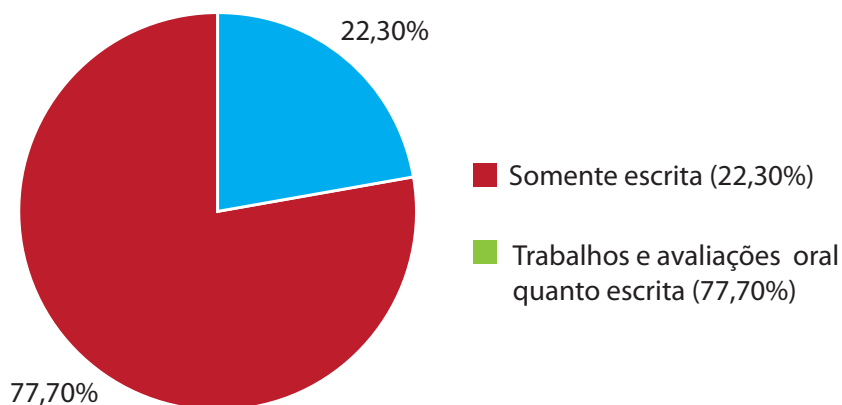


Gráfico 2 – Como deve ser a forma de avaliação?

Fonte: Elaboração própria.

Quanto à forma de avaliar comumente adotada, Gatti (2003, p. 104) enfatiza que o professor pode mostrar aos estudantes como as provas devem ser utilizadas não só para identificar o que foi aprendido e de que modo ocorreu a aprendizagem, como para detectar aquelas áreas em que algum ensino adicional será necessário para melhor compreensão da matéria. Dessa forma, os alunos, usualmente, sentem menos pressão e maior motivação para aprender.

Ainda em relação a esse assunto, quando solicitados a opinar, nas questões abertas, sobre as formas de avaliação, constata-se uma multiplicidade de respostas e também um avanço ao incluírem, além de provas, trabalhos e avaliações, como resenha, estudo dirigido, estudo de caso, análise de filmes, portfólios etc., a avaliação oral (exposição dos estudantes em seminário, painel integrado, debate em classe, entre outros). No que tange à prova escrita, sugerem que esta contemple questões abertas e dissertativas, possibilitando maior abertura para expressarem seus pontos de vista.

Nesse sentido, subjaz, nas respostas dos estudantes, a necessidade de referenciais que ultrapassem a verificação da aprendizagem de conteúdos, limitada somente a provas escritas objetivas, embora reconheçam que fazem parte do processo avaliativo, de acordo com o Gráfico 2.

Outro aspecto da pesquisa que chama a atenção se refere à concepção dos estudantes em relação a quem deveria avaliar o desempenho de seu aprendizado. Nesse item, destaca-se, com aproximadamente 80%, a parceria professor/estudante, seguida de 17% que mencionam apenas o professor. O Gráfico 3 ilustra esse aspecto.

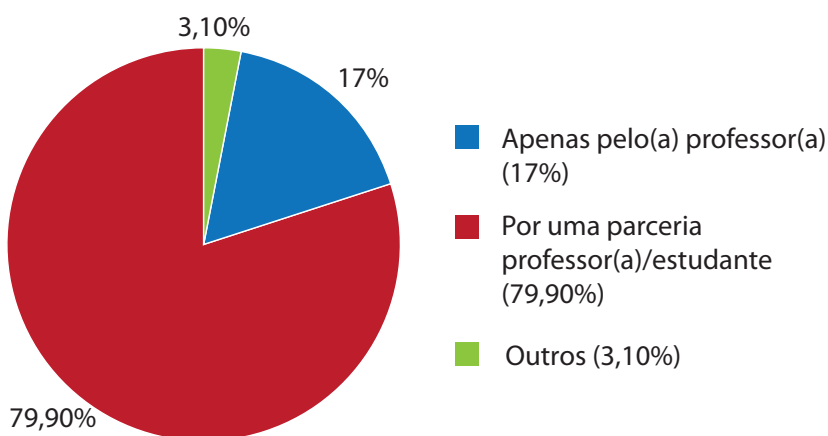


Gráfico 3 – Como o desempenho deveria ser avaliado?

Fonte: Elaboração própria.

Identificados os dois atores mais importantes no procedimento de avaliação, uma sintonia deveria ser estabelecida entre eles. Para os estudantes universitários, a avaliação do desempenho é vista como um trabalho de parceria entre docentes e estudantes. Os resultados apresentados no Gráfico 3 indicam que as mudanças decorrentes da avaliação processual despertam, nos estudantes, outros olhares sobre o processo avaliativo.

162

Nesse sentido, é importante evitar que tais mudanças considerem apenas as decisões institucionais. Estudos na área de avaliação apontam que frequentemente se proclamam formas diversificadas de modalidades de avaliação para romper com o modelo advindo da mentalidade conteudista. Percebe-se no entanto que nem sempre atendem aos discursos construtivistas atuais, que defendem a avaliação processual, o desenvolvimento do pensamento crítico e autônomo do estudante (Alvarez Mendez, 2002).

Isso pode revelar uma tendência de alternativas possíveis às formas mais convencionais de avaliar, centradas no professor, sem levar em consideração ou mesmo analisar as bases epistemológicas nas quais as ditas alternativas se fundamentam nem a interpretação do conhecimento que representam, nem a cultura escolar recebida, tampouco as crenças, as convicções, os interesses e as tradições em que os professores foram formados.

Cabe ressaltar que, dificilmente, essas mudanças ocorreram exclusivamente por força de uma deliberação institucional. É preciso, antes de tudo, investir na formação continuada dos docentes para que reflitam sobre sua própria concepção de avaliação. Nesse sentido, Astolfi e Develay (1990, p. 87-88), ao analisarem o processo de aprendizagem, afirmam:

é preciso que o mestre se adapte ao aluno, se faça epistemólogo de sua inteligência, estando atento às eventualidades de sua história pessoal, e é precisamente porque o mestre terá gasto tempo para isso que ele estará à altura de confrontar o aluno com a alteridade, de ajudá-lo a se superar.

Outro indicador localizado na pesquisa, refere-se ao momento em que devem ser apresentados os resultados da avaliação. Considerando as diferentes concepções sobre a finalidade da avaliação, segundo os participantes, essa apresentação deveria acontecer durante o processo de ensino e aprendizagem, à medida que os assuntos forem sendo trabalhados, e não somente no final das unidades. Esse é um indicativo de que os estudantes concebem a avaliação em seu aspecto formativo, processual (Gráfico 4).

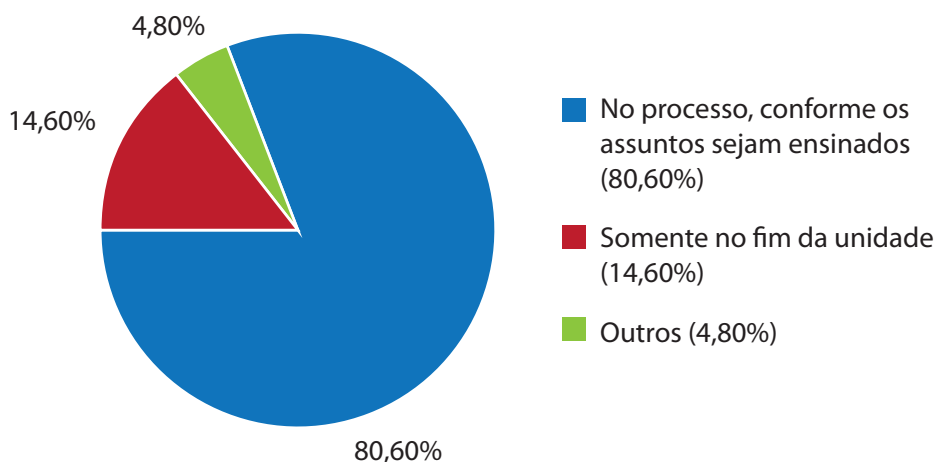


Gráfico 4 – Quando deveria ser apresentado o resultado da avaliação?

Fonte: Elaboração própria.

Percebe-se que 80,60% dos alunos, de certa forma, já começam a conceber a importância da avaliação em uma perspectiva processual. Essa constatação apresenta, ainda, a percepção da existência de outras possibilidades de aprendizagens. Assim, é interessante que os professores utilizem instrumentos diferenciados para avaliar se os conteúdos foram apreendidos pelos estudantes.

Do ponto de vista das concepções alternativas em conformidade com as exigências legais, e não apenas institucionais, orientadas para uma prática pedagógica mais crítica e autônoma, quem aprende tem muito a dizer acerca do que aprende e da forma como o faz, sem que, sobre sua palavra, gravite constantemente o peso do olhar do avaliador que tudo vê e tudo julga, como afirma Alvarez Mendez (2002). Para ele, essa via possibilita descobrir a qualidade não apenas do que foi aprendido, mas como foi aprendido, as dificuldades encontradas pelo aluno, assim como a natureza delas. Acrescenta, ainda, a profundidade e consistência do que foi aprendido e a capacidade geradora de novas aprendizagens. Conclui que “esta é a avaliação que persegue o valor acrescido do ensino como indicador válido da qualidade da educação” (Alvarez Mendez, 2002, p. 37-38).

Considerações finais

Algumas questões foram apresentadas sobre avaliação na educação superior, sob o olhar dos estudantes universitários ao acompanharem as mudanças propostas pela instituição pesquisada. O estudo revelou a multiplicidade de termos que designam o objeto e, ao mesmo tempo, a permanência de que o ato de avaliar pode incidir sobre “saberes, saber fazer, competências”. Indicou, também, alguns avanços quanto à concepção de avaliação:

- i) tentativa de ruptura com a abordagem tradicional para uma abordagem processual;
- ii) defesa de uma avaliação em parceria entre professor/estudante e entre estudante/estudante;
- iii) sugestão de outros dispositivos avaliativos para além das tradicionais provas escritas.

Diante dos resultados, urge repensar não somente as estratégias de avaliação até então utilizadas na universidade, mas outras questões articuladas à formação e ao desenvolvimento profissional dos professores. A pesquisa, com foco na percepção dos estudantes, apresentou a necessidade de repensar também a escolha dos dispositivos e dos critérios de avaliação.

A superação desse conjuntura se traduz em uma proposta avaliativa que possibilite estabelecer conexões entre diferentes contextos, seja daquele que constrói e formula o juízo de valor, nesse caso, os docentes, seja daqueles que são avaliados, os estudantes. Além disso, deve-se ter uma prática educativa que propicie aos estudantes articularem diferentes perspectivas de análise, de modo que possam exercitar a dúvida e o desenvolvimento do espírito investigativo. Dessa forma, essa prática possibilitaria uma aprendizagem como ato de ampliação da sua autonomia e do seu protagonismo, e a avaliação da aprendizagem seria uma oportunidade de inovação.

No contexto atual, seria proveitoso pensar como alternativa um modelo híbrido de avaliação disponibilizado com o uso das tecnologias, focando na autonomia dos estudantes, por meio de estratégias avaliativas que pudessem envolvê-los, engajá-los em atividades práticas, de modo que eles se assumissem como protagonistas da própria aprendizagem. Isso implica refletir sobre os desafios do uso das tecnologias e seus dispositivos de avaliação pelos docentes no ensino superior; compreender seus limites e possibilidades nas práticas pedagógicas da instituição a fim de avançar em direção à aprendizagem dos estudantes.

Esse horizonte exige repensar a avaliação na articulação da teoria à realidade, em uma atividade de *reflexão* sobre o processo de ensino e aprendizagem, que deve basear-se no *feedback* como recolhimento das manifestações de aprendizagem do estudante, de modo que proporcione informações básicas e necessárias aos sujeitos implicados no processo educativo. Essa opção requer uma forma explícita de repensar o ensino e as bases da proposta pedagógica e, em última instância, a avaliação.

Em síntese, os resultados indicam a necessidade de se aprofundar a discussão sobre a avaliação como uma via para compreender as práticas docente e discente e seus significados educativos. Apresenta-se, ainda, como um desafio para se pensar uma prática pedagógica que não aniquile a autonomia dos estudantes e dos professores como sujeitos desse processo.

Referências bibliográficas

- ALVAREZ MENDEZ, J. M. *Avaliar para conhecer, examinar para excluir*. Porto, Portugal: ASA, 2002.
- ASTOLFI, J. P.; DEVELAY, M. *A didática das ciências*. Campinas: Papirus, 1990.
- BARBOZA, M. G. A. F.; SOUZA, J. G. Avaliação da aprendizagem no ensino superior privado: múltiplos olhares dos estudantes. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA, 10., 2018, Porto Alegre, RS. *Anais do X Congresso...* Porto Alegre, EDIPUCRS, 2019. Disponível em: <<http://editora.pucrs.br/acessolivre/anais/cidu/assets/edicoes/2018/arquivos/398.pdf>>
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.
- CANAN, S. R.; ELOY, V. T. Políticas de avaliação em larga escala: o ENADE interfere na gestão dos cursos? *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 11, n. 3, p. 621-640, set./dez. 2016.
- CHAVES, S. Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades. In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 27., 2004, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt04/t0412.pdf>>.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: J M, 1998.
- DIAS SOBRINHO, J. Avaliação educativa: produção de sentidos com valor de formação. *Avaliação*, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 193-207, mar. 2008.
- ESTEBAN, M.T. (Org.) *Avaliação: uma prática em busca de novos sentidos*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- FERNANDES, D. Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, Braga, v. 19, n. 2, p. 21-50, 2006.
- GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, maio/ago. 2009.

GATTI, B. A. O professor e a avaliação em sala de aula. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, n. 27, p. 97-114, jan./jun. 2003.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMENO SACRISTÁN, J. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 5. ed. Madri: Morata, 1988.

GUERRA, I. C. *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo*. Estoril, Portugal: Principia, 2006.

HADJI, C. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

HADJI, C. *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade*. Porto Alegre: Mediação, 1991.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. Porto Alegre: Mediação, 2004. 104 p.

HOFFMANN, J. M. L. *Avaliar para promover: as setas do caminho*. Porto Alegre: Mediação, 2002.

166

LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

LUDKE, M; ANDRÉ, M. E. D. A. *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1996.

MEIRIEU, Philippe. Prefácio. In HADJI, Charles. *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto, Portugal: Porto, 1994.

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

SORDI, M. R. L. Avaliação da aprendizagem universitária em tempos de mudança: a inovação ao alcance do educador comprometido. In: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. L. M. (Orgs.) *Pedagogia universitária: a aula em foco*. Campinas: Papirus, 2000. p. 231-248.

STAKE, R. E. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata, 1998.

VASCONCELLOS, C. S. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 17. ed. São Paulo: Libertad, 2007.

VASCONCELOS, M. L. M. C. *A formação do professor de ensino superior*. São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. São Paulo: Artmed, 1988.

Maria das Graças Auxiliadora Fidelis Barboza, pedagoga e doutora em Educação pela Universidade de Lisboa, é consultora atuando na área de pedagogia universitária e professora dos cursos de licenciaturas do Departamento de Educação da Universidade Católica de Salvador (UCS).

dora.fidelis@yahoo.com.br

Celia Maria Fernandes Nunes, doutora em Educação pela Pontífica Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora da graduação e pós-graduação no Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (UFop).

cmfnunes@gmail.com

Recebido em 30 de julho de 2019

Aprovado em 13 de novembro de 2019