

RESSIGNIFICANDO OS INSTRUMENTOS AVALIATIVOS NO ENSINO SUPERIOR

Márlisson da Silva Barroso¹
Waleria Lindoso Dantas Assis²
Tyciana Vasconcelos Batalha³
Gabriela Gonçalves Ferraz⁴

RESUMO

O presente artigo se propôs a compreender o processo de avaliação no ensino superior e ressignificar os instrumentos avaliativos que viabilizem a aprendizagem do acadêmico. Independente do modelo de avaliação empregada nesta modalidade de ensino, é pertinente que haja um consenso entre os envolvidos no processo, para que a metodologia avaliativa aplicada seja baseada em aspectos qualitativos e quantitativos, visando efetivamente a aprendizagem. No entanto, de maneira analítica observou-se a relevância do conceito de avaliação baseado na qualidade. Nessa perspectiva, pensa-se o acadêmico na sua complexidade, avaliando-o de forma diversificada, que é a garantia de uma aprendizagem pautada na totalidade do indivíduo. Não obstante, a Universidade é considerada um campo favorável ao debate, ao confronto de ideias antagônicas e ressignificação do saber, favorecendo a construção de pensamentos. Assim, à medida que essa relação se expande, a ignorância cede espaço ao conhecimento e às mudanças de comportamento ocupam lugar expressivo

Palavras-chave: Aprendizagem. Universidade. Qualidade.

INTRODUÇÃO

Ao longo da construção do referido artigo, problemas surgiram com inquietação na tentativa de entender com mais clareza o processo de avaliação no ensino superior, o que nos motivou a compreender os instrumentos avaliativos existentes, a fim de refletir sobre os mesmos e pensar possibilidades de intervenção.

É necessário pensar na utilização de novas metodologias de abordagens, trazendo uma otimização no processo avaliativo, fora outros pontos significativos para a inquietação e o desenvolvimento da pesquisa.

E para sustentar tudo isso, o motivo do enfoque dessa pesquisa, é alimentado nos espaços universitários, tendo a avaliação (prova) como ritual de passagem e alguns questionamentos pertinentes. Como é desenvolvido o processo avaliativo no ensino superior? Quais instrumentos avaliativos são utilizados no processo de avaliação no ensino superior. O que é avaliação nesse contexto?

¹ Graduado em História (UEMA); Graduado em Direito (UNISULMA), marlissondireito@outlook.com;

² Graduada em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul, walerialindoso@hotmail.com;

³ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Maranhão; pedagogatyci@gmail.com;

⁴ Graduada em Direito pela Universidade Federal do Tocantins – UFT, gabrieladireito@outlook.com.

Os objetivos desta pesquisa foram: avaliar as possibilidades, desafios e perspectivas da aprendizagem no ensino superior; investigar a viabilidade de implementar avaliações baseando-se em conceitos qualitativo; debater acerca dos desafios da utilização de novos métodos de ensino em contraste com modelos que alcancem melhores resultados; examinar a otimização dos métodos avaliativos em relação ao processo de ensinar na educação superior.

METODOLOGIA

No que diz respeito ao procedimento técnico, a referida pesquisa desenvolveu-se de um levantamento bibliográfico que se remete ao tema, pautando-se em obras de consagrados doutrinadores em conjunto com artigos científicos e demais publicações congruentes.

Quanto ao planejamento de caráter bibliográfico, conforme (GIL, 2008), que define que a pesquisa bibliográfica se desenvolve por meio de materiais já elaborados, constituindo principalmente de livros e artigos científicos que se relaciona com o tema.

Desse modo, a pesquisa fora realizada com suporte de materiais já existentes, que proporcionou uma análise nutritiva acerca da proposição fomentada.

Quanto ao método de abordagem, trata-se de uma pesquisa dedutiva, visto que parte de doutrinas e leis, partido do geral para o específico, para se chegar a uma conclusão unicamente lógica (GIL, 2008).

É de natureza qualitativa, por utilizar se realização de coleta de dados, segundo Richardson (2008), caracteriza-se pelo emprego da quantificação tanto nas modalidades de coleta de informações, quanto no tratamento delas por meio de técnicas estatísticas.

Contudo, também possui natureza qualitativa, segundo Gil (2008), o uso dessa abordagem propicia o aprofundamento da investigação das questões relacionadas ao fenômeno em estudo e das suas relações, mediante a máxima valorização do contato direto com a situação estudada, buscando-se o que era comum, mas permanecendo, entretanto, aberta para perceber a individualidade e os significados múltiplos.

Para que se tenha melhor compreensão acerca do plano da coleta de dados, importante enfatizar que a análise desses dados coletados perante este órgão deu – se por método

comparativo (comparando o conteúdo), pois consiste em investigar os fatos, assimilando suas semelhanças e diferenças.

Sua ampla utilização nas ciências sociais deve-se ao fato de possibilitar o estudo comparativo de grandes grupamentos sociais, separados pelo espaço e pelo tempo (GIL, 2008, p.34).

DESENVOLVIMENTO

Refletindo as percepções de avaliação da aprendizagem que perpassam os mais diversos níveis ensino, dentre eles está o ensino superior. Com isso, é notório que há um déficit de teóricos que se propõem a discutir de forma científica o tema em questão.

No entendimento de Hoffmann (1999, p. 137), “considerando urgente e essencial o repensar sobre a avaliação da aprendizagem na Universidade, pela sua condição de formadora de professores que irão atuar nas escolas”.

Em entendimento comum Vasconcellos (2000, p. 84) nos ensina que:

As experiências que os futuros educadores têm no seu processo de formação são decisivas para suas posturas posteriores, na prática da sala de aula. Há, portanto, necessidade que esses educadores tenham já na sua formação uma nova prática em termos de avaliação. Apesar de teoricamente não se aceitar mais o ‘faça o que eu digo, mas não faça o que eu faço’, no cotidiano dos cursos de formação é isto que se observa também em relação à avaliação, ou seja, os futuros professores recebem uma série de conceitos bonitos sobre como deve ser a avaliação de seus alunos, mas é avaliado no esquema bem tradicional. Assim, quem trabalha com a formação acadêmica dos novos professores, tem também um compromisso de mudar a prática de avaliação dos mesmos.

Assim sendo, Vasconcellos e Hoffmann reiteram que os graduandos vão reproduzir as formas que são avaliadas com os seus futuros alunos, produzindo efeitos. Lüdke e Salles (1997, p. 187) também ressalta que, “os estudantes trazem marcas da forma que foram avaliados no ensino fundamental e médio”.

No entendimento de Lüdke e Salles (1997, p. 170):

[...] os professores das diferentes áreas da educação superior, com exceção da área de pedagogia, passam a integrar o corpo docente dessas instituições e outras exigências formais, sem ter recebido nenhuma preparação especial para o trabalho docente, a não ser aquela relativa à sua especificidade (...). Apenas aqueles que passaram por curso de licenciatura, para se tornarem professores de 1 e 2 graus, receberam alguma preparação específica, ainda que muito discutível, para exercer o magistério. Os demais o exercem, portanto, de maneira inteiramente improvisada, apoiando-se provavelmente nas reminiscências de sua própria história como aluno, nas lições oferecidas pela experiência que vão desenvolvendo ou não de colegas mais vividos. Há também, para uma pequena parte desses professores, a possibilidade de receber alguma formação para o magistério em curso de mestrado e doutorado e, em casos ainda mais raros, em curso de especialização ou de atualização dedicadas a essa formação.

Dessa forma, discutir essa temática nos cursos de formação de professores não é o suficiente. É preciso compreender as articulações existentes entre: como fazer, para que serve, quando aplicar, como realizar e o que fazer com os resultados avaliados.

Bordenave e Pereira (2002) relata que o processo de ensino necessita de planejamento, orientação e controle da aprendizagem do aluno. Este, por sua vez, é o centro primordial da atividade e precisa ser estimulado em suas diversas capacidades.

A exposição de trabalhos e execução de atividades com roteiro podem ser algumas estratégias importantes desenvolvidas pelo professor para que o aluno aprenda com significância.

Dessa forma, é imprescindível considerar que o aprendizado dos estudantes é de certa forma motivado pela maneira como o docente adequa suas estratégias de ensino às necessidades e às perspectivas dos estudantes.

O conceito de aprendizagem é um dos mais empregados nas obras que tratam de Educação. Segundo José e Coelho (2002, p.11) “A aprendizagem é o resultado da estimulação do ambiente sobre o indivíduo já maduro, que expressa, diante de uma situação-problema, sob forma de uma mudança de comportamento em função de experiência”.

Isso implica dizer que, para a aprendizagem acontecer de forma significativa e produtiva para a vida, o indivíduo precisa treinar, ou seja, adquirir experiência e assim reconhecer suas necessidades do cotidiano.

Para Libâneo (1994), o conceito de aprendizagem é muito amplo, posto que é referente a um processo contínuo que surge com o início da vida e só se finda com a morte. Sendo assim, a aprendizagem é um processo que se constrói a cada dia, onde o respeito e a obediência são fundamentais para seu desenvolvimento.

Quanto à prática docente, Tacca (2008) considera que ela deve estar baseada no diálogo. A relação professor e aluno é, concomitantemente, ativa e reflexiva; emocional e criativa instituída na correlação indivíduo-sociedade tendo em vista a formação integral dos alunos. A sala de aula precisa possibilitar interação dialógica ampliando a confiança entre os participantes, construindo associadamente conhecimento.

Entretanto, sobre a relação professor, aluno e conhecimento existente nas salas de aula da universidade, Anastasiou (2001, p. 57) aponta que o trabalho docente em muitos contextos universitários, ainda é manifestada pela figura do professor transmissor de conteúdos

curriculares, muitas vezes segmentados e não relevantes para que o discente possa confrontar os problemas do mercado de trabalho.

Essa reflexão também é contemplada por Masetto (2003, p.12) ao comentar que, “um professor que sabe a um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que julga se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão”.

Essa análise manifesta uma das grandes dificuldades encontradas no ambiente educacional - a capacidade de avaliar, visto que o processo avaliativo é complexo e questionável.

Diante disso, é relevante tratar da importância das estratégias didáticas. Para tanto, o professor além de saber utilizar a voz adequadamente, deve fazer uso de seus gestos.

Sobre isso, Berbel (2001) relata que os estudantes reagem àquilo que veem, bem como àquilo que ouvem e, como o movimento do corpo e a fala podem intensificar a mensagem ou tirar a atenção daquilo que se pretende difundir. Assim, os gestos devem ser equilibrados, uma vez que podem atrapalhar bom andamento da aula.

Cunha (1988) sustenta que o professor tradicional é um homem apazível, pois não precisa adotar entre os vários procedimentos possíveis para ensinar um assunto, pois para ele, o exercício válido é a exposição oral. Em contrapartida, o professor moderno demonstra preocupação na escolha adequada das atividades de ensino.

É interessante salientar que confiabilidade profissional do professor se evidencia nas estratégias de atividades de ensino adequadas para o que se espera alcançar, entre eles: os conteúdos de matéria, aos objetivos educacionais e os alunos propriamente ditos. Entretanto, sabe-se que a utilização constante de técnicas pode deixar, ao longo do ano, as aulas muito previsíveis e assim, sem novas perspectivas, fazendo com que os alunos percam o interesse pelas mesmas.

Durante muito tempo, os estudos concernentes ao aprendizado se mostraram desvinculados dos estudantes sobre ensino. Os manuais de didática exibiram aos professores um conjunto de técnicas e métodos de valia universal hábeis para ensinar tudo a todos (ABREU, 1995).

Todavia, como consequência, poucos docentes sentiam necessidade de observar a questão das características pessoais dos estudantes, seus interesses e a razão pelo qual planejar suas atividades (PILETTI, 1999).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Existem inúmeros aspectos, dentro dos indivíduos e mesmo fora deles, que instigam sua habilidade para aprender. Os mais notáveis são os fatores cognitivos como inteligência e criatividade.

Contudo, para Becker (1994), há muitos outros de igual importância com os quais se tem menos familiaridade, como: a concentração, a motivação, o sexo, a idade, o ambiente social, a memória e os hábitos de estudo.

O exercício da docência universitária pode ser caracterizado de acordo com as palavras de Benedito (1995, p.120):

[...] o professor universitário aprende a sê-lo mediante um processo de socialização em parte intuitiva, autodidata ou, o que é pior, seguindo a rotina dos “outros”. Isto se deve sem dúvida à inexistência de uma formação específica como professor universitário.

Para Freire (1996), a relevância do papel do educador está em não apenas ensinar os conteúdos, mas em ensinar a pensar certo. Segundo o autor, pensar certo supõe ao professor não somente o dever de respeitar os saberes dos educandos, mas também de discutir com os mesmos a razão desses conhecimentos em relação com o ensino de conteúdo.

É importante ressaltar que selecionar métodos pode ser algo criativo, caso o professor tenha ciência do grande número deles atualmente disponíveis para organizar sua turma.

Cunha (1988) considera que o mais interessante são as habilidades gerais de comunicação do docente, a capacidade para motivar os estudantes além de seu empenho ao ensino.

Bzuneck (2010) indica uma série de estratégias que garante um grau motivacional ótimo para aprender. Os exercícios propostos em sala precisam realçar tarefas reais de aprendizagem e ter um nível moderado de dificuldades desafiando o aluno.

O mesmo autor expõe os feedbacks e seus atributos para funcionar como estratégias de ensino eficazes. É necessário que o discente adquira consciência sobre seu erro. A percepção, o motivo e a superação do erro são fundamentais e demonstram controle sobre a própria aprendizagem.

Além disso, o autor mencionado afirma ainda que ouvir com frequência o que os alunos querem respondendo seguidamente aos questionamentos destes, permitir que progridam de modo pessoal a lidarem com ideias e materiais trabalhados, ter empatia no trabalho em sala de aula, não oferecer soluções, mas sim estimulá-los a pensar, comunicar-se

de maneira objetiva e ser flexível, são atitudes que promovem o avaliar de maneira mais significativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo por base algumas pesquisas e discussões que ligam a avaliação e aprendizagem, falas que as práticas de avaliação exercidas pelos docentes apresentam diversas situações sobre as atitudes de aprendizagem mostradas pelos discentes.

Assim, a exemplo, quando os docentes escolhem por fazer a avaliação a aprendizagem dos discentes por meio de provas escritas, ao final de cada ciclo, eles relacionam algumas condições, criam expectativas e formam diversas questões a serem interpretado pelos acadêmicos.

Tal interpretação acaba refletindo na maneira de agir dos discentes no espaço da sala de aula – como diferenciam conteúdo do currículo e desenvolvem propostas de estudo e, de modo mais complexo e eficaz, na aprendizagem, que exerce papel importante em sua formação enquanto agente de transformação social.

As questões escolhidas pelos docentes podem aumentar ou dificultar de certa forma as oportunidades para que os discentes colocaram o que assimilaram. Além disso, as práticas pedagógicas de avaliar podem ser para mais ou para menos decisivo em relação à possibilidade de fornecer uma espécie de resumo, ou lembrar ao discente sobre seu desempenho durante o processo de ensino e aprendizagem.

Tais questões e perspectivas são de extrema importância e fundamentais no contexto hodiernos e, considerando a importância que as práticas docentes pedagógicas de avaliação formação construtiva vêm se adequando ao espaço acadêmico atual.

Observando a grande maioria dos métodos de avaliações que os docentes utilizam, entram em questão determinadas expectativas, e são postas em ação estratégias particulares para analisar os resultados dos processos de ensino e aprendizagem dos discentes.

Torna-se importante destacar, que diferentes propostas como método de avaliação são usadas em momentos diferenciados do processo de ensino-aprendizagem, isso varia de acordo com a proposta de investigação e didática do docente.

Dessa maneira, pode ser feita uma avaliação diagnóstica em primeiro momento, outra para acompanhar o desenvolvimento cognitivo do discente em determinado espaço e lapso temporal, ou ainda ter caráter somativo, realizada ao final do período de aprendizagem.

Neste artigo, explorou – se algumas possíveis situações entre as opções avaliativas dos docente e a aprendizagem dos discentes. Seja ela qual for a prática avaliativa do profissional em educação no ensino superior, e mesmo que sua opção não revele maiores qualidades, ela será um ponto de referência para a abordagem de aprendizagem dos estudantes.

Todas as situações investidas, as organizações de estudo e os conteúdos priorizados, serão escolhidos tendo uma relação as suas percepções sobre aquela escolha, a mesma, faz com que a avaliação exerça sua forte influência sobre a aprendizagem dos aprendentes.

Um questionamento é evidente: entre muitos docentes habita em qual a melhor forma, a melhor maneira de avaliar seus alunos. Essa questão é fundamental, porém complexa, e não apenas consiste em considerar quais os caminhos podem ser trilhados ou quais métodos podem ser utilizados, segundo apenas suas propriedades particulares.

Essas situações opcionais precisam ser observadas além do docente levar em conta tanto o tipo de aprendizagem que queremos propor, qual tipo de processo queremos impor de maneira consensual aos alunos do ensino superior quanto as mais diversas contrapartidas dos discentes a mesma.

É evidente uma última situação a propor. É de fundamental valor que os docentes cresçam no estudo sistemático do processo da avaliação e seus emaranhados com a aprendizagem. Mas não se trata apenas de aprofundar, ou dominar a teoria sobre os diversos caminhos hoje acessíveis nas produções científicas da educação.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Org.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 44-74.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1997.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (organizadoras). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GAETA, Cecília; MASETTO, Marcos. **Metodologias ativas e o processo de aprendizagem na perspectiva da inovação**. In: Congresso Internacional PBL, 2010, São Paulo. Anais... São Paulo: USP Leste, 2010.

Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação - mito e desafio**: uma perspectiva construtivista. 41ª ed. Porto Alegre: Educação e Realidade, 1992.

_____. **Avaliação mediadora**: uma prática em construção da pré- escola à universidade. 26 ed. Porto Alegre: Mediação, 2006.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem**. 4 ed. São Paulo: Ática, 1994.

LIBÂNEO, José C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994. p.223.

LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da aprendizagem**. São Paulo: Atta mídia e educação. VIDEODVD.

_____. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 15ª ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. **Avaliação da aprendizagem na escola**: reelaborando conceitos e recriando a prática. 2ª ed. Salvador: Malabares: 2005.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação**: Abordagens Qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NASCIMENTO, Maria Albertina Ferreira do. Centro Universitário de Maringá. **Núcleo de Educação a distância: Avaliação Institucional e Educação**. Maringá, PR, 2011. 129 p.

SANMARTÍ, Neus. **Avaliar para aprender**. Trad. Carlos Henrique Lucas Lima. Porto Alegre: Artmed, 2009.

TRUJILLO, F.A. **Metodologia da ciência**. 3. ed. Rio de Janeiro: Kennedy, 1974.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar**. 11 ed. São Paulo: Libertad, 2000.