

AValiação formativa nos cursos superiores: verificações qualitativas no processo de ensino-aprendizagem e a autonomia dos educandos

Gerson Pastre de Oliveira¹

1. INTRODUÇÃO

Os métodos de avaliação ocupam, sem dúvida, espaço relevante no conjunto das práticas pedagógicas aplicadas aos processos de ensino e aprendizagem. Na universidade, tal relevância assume proporções ainda mais críticas, uma vez que as expectativas em torno do graduando - dele próprio e da sociedade como um todo - são elevadas e múltiplas: aguarda-se o homem culto, o profissional competente, enfim, o indivíduo capacitado à resolução de problemas pertinentes a uma ou mais áreas de conhecimento. Avaliar, neste contexto, não se resume à mecânica do conceito formal e estatístico; não é, simplesmente, atribuir notas, obrigatórias à decisão de avanço ou retenção em determinada disciplina. Devem representar as avaliações aqueles instrumentos imprescindíveis à verificação do aprendizado efetivamente realizado pelo aluno, ao mesmo tempo que forneçam subsídios ao trabalho docente, direcionando o esforço empreendido no processo de ensino e aprendizagem de forma a contemplar a melhor abordagem pedagógica e o mais pertinente método didático adequados à disciplina - mas não somente, à medida que considerem, igualmente, o contexto sócio-político no qual o grupo está inserido e as condições individuais do aluno, sempre que possível.

2. OBJETIVOS DA AVALIAÇÃO: ALGUMAS VISÕES

De fato, considerando algumas definições de avaliação, pode-se perceber os aspectos amplos que permeiam a questão. Em Miras e Solé (1996, p. 375), encontramos os objetivos do processo de avaliação traçados em torno de duas possibilidades: emissão de "um juízo sobre uma pessoa, um fenômeno, uma situação ou um objeto, em função de distintos critérios" e "obtenção de informações úteis para tomar alguma decisão". De Ketele (*apud* Miras e Solé, 1996, p.375) também explora esse duplo aspecto, afirmando que "avaliar significa examinar o grau de adequação entre um conjunto de informações e um conjunto de critérios adequados ao objetivo fixado, com o fim de tomar uma decisão". Já em Nérici (1977), a avaliação é encarada como uma etapa de um procedimento maior, que incluiria uma verificação prévia. Para esse autor, a avaliação é o processo de ajuizamento, apreciação, julgamento ou valorização do que o educando revelou ter aprendido durante um período de estudo ou de desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Pode-se dizer, então, que não pode haver avaliação, sem que antes tenha havido verificação, ou seja, verifica-se antes de avaliar. Bloom, Hastings e Madaus (1975) esclarecem que a avaliação pode ser considerada como um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem, incluindo uma grande variedade de evidências que vão além do

(1) – Professor: Faculdade Politécnica de Jundiá (FPJ); Universidade Paulista (UNIP); Faculdade de Informática e Administração Paulista (FIAP).

exame usual de 'papel e lápis'. É, ainda, segundo os mesmos autores, um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais, um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, um sistema de controle da qualidade, pelo qual pode ser determinada, etapa por etapa do processo ensino-aprendizagem, a efetividade ou não do processo e, em caso negativo, que mudanças devem ser feitas para garantir sua efetividade. Pode ser considerada a avaliação, também, segundo Bloom, Hastings e Madaus (1975), um instrumental da prática educacional para verificar se procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de um conjunto de fins educacionais, envolvendo uma coleta sistemática de dados, por meio dos quais se determinam as mudanças que ocorreram no comportamento do aluno, em função dos objetivos educacionais e em que medida estas mudanças ocorrem.

3. FUNÇÕES DO PROCESSO AVALIATIVO

As argumentações supramencionadas consagram, inevitavelmente, a visão através da qual se atribui à avaliação uma tríplice função: de diagnóstico, de verificação e de apreciação. A primeira abordagem, contemplada pela avaliação diagnóstica (ou inicial), "é a que proporciona informações acerca das capacidades do aluno antes de iniciar um processo de ensino-aprendizagem" (Miras e Solé, 1996, p.381), ou, ainda, busca a determinação da presença ou ausência de habilidades e pré-requisitos, bem como a identificação das causas de repetidas dificuldades na aprendizagem (Bloom, Hastings e Madaus, 1975).

A segunda função liga-se à avaliação formativa, através da qual é possível, segundo Haydt (1995), constatar se estão os alunos, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas. Ainda segundo a autora, representa esta forma de avaliação o principal meio através do qual o estudante passa a conhecer seus erros e acertos, encontrando, assim, maior estímulo para um estudo sistemático dos conteúdos. Outro aspecto importante, destacado por Haydt (1995), é o da orientação fornecida por este tipo de avaliação, tanto ao estudo do aluno como ao trabalho do professor, principalmente através de mecanismos de feedback. Estes mecanismos permitiriam, então, ao professor "detectar e identificar deficiências na forma de ensinar, possibilitando reformulações no seu trabalho didático, visando aperfeiçoá-lo" (Haydt, 1995, p.17). Ou, ainda, na definição de Bloom, Hastings e Madaus (1975), a avaliação formativa visa informar o professor e o aluno sobre o rendimento da aprendizagem no decorrer das atividades escolares e a localização das deficiências na organização do ensino para possibilitar correção e recuperação.

Finalmente, a última função é representada pela *avaliação somativa*, cujo objetivo é "determinar o grau de domínio do aluno em uma área de aprendizagem", o que "permite outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser utilizada como um sinal de credibilidade da aprendizagem realizada; por isso, (...) é denominada também *avaliação creditativa*" (Miras e Solé, 1996, p.378). Também, tem o propósito de classificar os alunos ao final de um período de aprendizagem, semestre, ano, mês ou curso, de acordo com os níveis de aproveitamento (Bloom, Hastings e Madaus, 1975).

4. AVALIAÇÃO E A RELEVÂNCIA DA QUALIDADE

A simples leitura dos conceitos até aqui elencados ressalta, nas diversas abordagens, um ponto de concordância destacado: os mecanismos avaliativos devem pretender verificar, principalmente, a *qualidade* do processo de ensino-aprendizagem, revelando dificuldades, carências e inquietações dos alunos e reorientando o trabalho do professor, na superação dos fatores limitativos da plenitude possível na aprendizagem. Não se trata de descartar, portanto, a extensão (quantidade) do que é adquirido pelo discente no processo, mas de proporcionar uma sintonia entre os aspectos qualitativo e quantitativo. O que se pode verificar mais constantemente na avaliação dos estudantes do ensino superior nos dias atuais é uma valorização excessiva do aspecto quantitativo, em detrimento da verificação da qualidade do que é ensinado e aprendido. Tal conceito pode ser confirmado pela afirmação de que, “embora teoricamente tenham ocorrido mudanças na avaliação, mudanças estas influenciadas por trabalhos que vão desde os de Thorndike até os de Tyler, não houve alteração na concepção positivista de avaliação” (Almeida, 1997, p.43). Cabe salientar, aqui, que não se pretende formular qualquer crítica ao positivismo, mas formular uma proposta que aponta na direção da possibilidade de valorização dos dois aspectos mencionados, ou seja, manter a necessária verificação quantitativa, através das avaliações somativas, acrescentando a verificação qualitativa, representada pelo emprego de avaliações formativas. Busca-se evitar, desta forma, que o aluno transforme-se em um mero copiador, um assimilador passivo de conteúdos. Comenta Cruz, sobre este tema:

A relação professor-aluno é baseada em grande parte na transmissão vertical do conhecimento, através de aulas expositivas, de pouca utilização de recursos e materiais didáticos, tendo na voz, no giz, no quadro negro e na apostila, seus principais apoios pedagógicos. O aluno dentro (*sic*) é visto como platéia, o ensino como reprodução de conhecimento e a informação verticalizada como a prática de ensino e assimilação (1999, p.5).

É preciso entender, fundamentalmente, que o discente dos cursos superiores não é mais (ou não deveria ser, pelo menos) o aluno dos cursos médios, conduzido, tradicionalmente, a reproduzir aquilo que lhe é transmitido na sala de aula, com raras oportunidades à crítica e à participação efetiva no processo que, afinal de contas, constrói aquilo que ele sabe. Esta perpetuação do que poderia ser chamado de *mentalidade colegial* é ressaltada pela exigência, no meio acadêmico, da frequência do aluno à sala de aula, utilizada, inclusive, como critério de retenção, em algumas ocasiões. Como parte de uma proposta mais ampla, com a finalidade de permitir avaliações verdadeiramente iluminadoras, insere-se a liberdade acadêmica, conservando a autonomia intelectual dos professores e concedendo ao estudante – um adulto – a responsabilidade sobre si mesmo; ou, ainda, como mencionava Jaspers (1961), preservando a qualidade do ensino, já que, segundo o autor, tal qualidade entra em declínio quando a presença em certos cursos ou seminários torna-se obrigatória, o que transformaria a universidade em uma escola comum, matando o entusiasmo e deixando, em seu lugar, a memorização dos conteúdos e um certo saber técnico.

Some-se a isto a formação pedagógica pobre - ou inexistente - que, geralmente, caracteriza os docentes de nível superior, e será possível compreender a extensão da dificuldade, com o aparente desvio dos objetivos da avaliação; tudo isto em uma época de transição paradigmática para uma ciência pós-

moderna nas universidades, incluindo, como pano de fundo, o cenário da nova ordem capitalista da globalização, exigindo que os profissionais formados no ensino superior apresentem um grau bastante elevado de diversidade e segurança em seus conhecimentos.

Uma revisão nos métodos avaliativos estaria integrada, então, a um processo equivalente quanto à metodologia de ensino-aprendizagem, posta em prática para surtir seus efeitos dentro e fora da sala de aula. Com a utilização de métodos apropriados, a avaliação ocorreria não somente depois da transmissão dos conteúdos, mas durante também, considerando a possibilidade de verificação da qualidade dos conceitos, critérios, opiniões, práticas e idéias, com oportunas intervenções do professor, que passaria a conduzir os aprendizes na busca de conhecimentos sólidos e pertinentes. Centra (1993) sugere métodos de ensino mais apropriados a cada nível de aprendizado, utilizando como base os níveis cognitivos de Bloom, contidos em sua obra "Taxonomy of Educational Objectives":

QUADRO 1

Relação entre objetivos de aprendizagem e técnicas de ensino

Nível Cognitivo de Bloom	Técnica de Ensino Apropriada
Conhecimento e compreensão (aprendizado de fatos, princípios e teorias; entendimento e habilidade para expor conceitos)	Conferências (com recursos audiovisuais), instrução programada, leituras
Aplicação (habilidade para aplicar corretamente a informação recebida)	Conferências e discussões, seminários, modificações ativas à conferência, instrução assistida por computador, simulações, estudos de caso, jogos, experiências de campo, laboratório, estudo independente, instrução individualizada
Análise e síntese	Discussões em seminários, projetos independentes feitos em grupos, aprendizado colaborativo ou cooperativo, simulações, estudos independentes, laboratórios
Avaliação (habilidade para julgar a importância ou valor da informação recebida)	Estudo independente, projetos em grupo, aprendizado colaborativo ou cooperativo, experiências de campo, laboratório

Fonte: Centra (1993)

Neste contexto, devidamente adaptado à educação superior, a avaliação, sob o enfoque formativo e de forma contínua, mais do que simples atribuição de um conceito formal (nota), serviria à percepção, tanto do professor quanto do aluno, dos progressos e carências de seus respectivos trabalhos, permitindo a aplicação de estratégias de aperfeiçoamento ou de redirecionamento do processo de ensino-aprendizagem. Ou, como relata Centra (1993, p. 1), "uma avaliação pobre, tanto de alunos como do corpo docente, conduz a um julgamento injusto e falha na tentativa de revelar imperfeições do desempenho. Uma boa avaliação, por outro lado, alimenta os tomadores de decisões com as informações necessárias para escolhas abalizadas, e os professores com um feedback útil ao progresso".

5. CONCLUSÕES

É oportuno salientar que uma possível visão voltada aos aspectos qualitativos e orientadores da avaliação deveria iniciar-se desde o primeiro ano no ensino superior, proporcionando, desde cedo aos alunos, a necessária oportunidade de adaptação ao método. Avaliações de qualidade, oportunas e orientadoras são auxiliares legítimas da construção do conhecimento em aspecto amplo, não apenas dos conteúdos propriamente ditos, como também de posturas e atitudes – ou, numa expressão, como sintetizou Brookfield (1990), “helpful evaluations”. Mais ainda: são necessárias avaliações capazes de proporcionar melhorias naquilo que se pretende ensinar, ao ponto de se poder concluir, quase que unanimemente, que, “sem dúvida, uma das mais importantes funções da avaliação é fornecer subsídios para o aperfeiçoamento do ensino” (Abramowicz, 1994, p.156). Por este lado da questão, pode-se constatar a prevalência das avaliações diagnóstica e formativa enquanto instrumentos provedores do mencionado aperfeiçoamento, num aspecto amplo, compreendido desde o fomento da qualidade nos métodos didáticos e pedagógicos até a possibilidade de conferir maior liberdade ao estudante, em detrimento de visões autoritárias e predominantemente classificatórias, ligadas ao uso isolado de formas tradicionais de avaliação.

Zambelli (1997) postula, para a relação ensino-avaliação, duas diferentes perspectivas: a unidimensional, que usa como instrumento o teste ao final do período (somente somativo), e a multidimensional, que possui variados instrumentos de avaliação aplicados previamente, durante e após o processo de ensino (avaliação diagnóstica, formativa e somativa). A perspectiva unidimensional seria responsável, de acordo com o autor, por um certo autoritarismo na avaliação do processo de ensino-aprendizagem, à medida que daria ampla prioridade à memorização, através da utilização de uma única forma de avaliação com a utilização de provas, objetivando a verificação meramente quantitativa do aprendizado e provendo alguma classificação aos estudantes. Por outro lado, Zambelli (1997) menciona a perspectiva multidimensional, capaz de proporcionar “uma postura transformadora da avaliação”, ampliando domínios e níveis de conhecimento, à medida que utiliza, além das avaliações somativas já mencionadas, outras de caráter diagnóstico e formativo, o que proporciona subsídios para a tomada de decisões à respeito do processo de ensino e aprendizagem. Esta perspectiva da avaliação teria como vantagem, também, a utilização de variados instrumentos, além do fato de a verificação incidir sobre todo o processo.

A afirmação de Almeida (1997, p.37), neste ponto, parece clarificar este aspecto do problema: “a concepção transformadora da avaliação diagnóstica e/ou formativa contempla instrumento de tomada de decisão que visa a superação do autoritarismo e o estabelecimento da autonomia do educando”. Esta autonomia relaciona-se ao que se poderia chamar de cerne do processo de ensino e aprendizagem, duplamente estruturado no educando e na própria educação. Em outras palavras, revela o acerto da afirmação de Freire (1983, p.28), esclarecendo que “a educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito, que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém”.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, M. Avaliação Educacional e Qualidade de Ensino: uma reflexão crítica. *Universidade – A Busca da Qualidade*, v.1, n.3, 1994.

- ALMEIDA, A.M.F.P. de. A avaliação da aprendizagem e seus desdobramentos. *Revista de Avaliação Institucional da Educação Superior*, v.2, n.2 (4), 1997.
- BLOOM, B.S., HASTINGS, J.T., MADAUS, G.F. *Evaluación del aprendizaje* Buenos Aires: Troquel, 1975.
- BROOKFIELD, S. D. *The Skillful Teacher*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990.
- CENTRA, J.A. *Reflective Faculty Evaluation: enhancing teaching and determining faculty effectiveness*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1993.
- CRUZ, D.M. Aprender e ensinar através de videoconferência: percepções e estratégias de alunos e professores num ambiente tecnológico interativo. *Tecnologia Educacional*, v.29 (145), 1999.
- FREIRE, P. *Educação para mudança* Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1983
- HAYDT, R. C. *Avaliação do Processo Ensino-Aprendizagem*. São Paulo: Ática, 1995.
- JASPERS, K. *Die Idee der Universitat*. Berlin-Göttingen-Heidelberg, 1961.
- MIRAS, M., SOLÉ, I. A Evolução da Aprendizagem e a Evolução do Processo de Ensino e Aprendizagem in COLL, C., PALACIOS, J., MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia da educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- NÉRICI, I.G. *Metodologia do Ensino: Uma Introdução*. São Paulo: Atlas, 1977.
- ZAMBELLI, P. C. Avaliação: Um Permanente Desafio. *Tecnologia Educacional*, v.25 (136/137), p.57-60, 1997.