

REPRESENTAÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS DE TRÊS IES¹ ACERCA DAS PRÁTICAS DE AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM E DAS SUAS RELAÇÕES COM A AUTONOMIA INTELECTUAL E A APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

- Josefa Aparecida G. Grígoli²
- Bárbara Ann Newman
- Dáugima Maria Santos Queiróz
- Iuderce Michelan de Almeida
- José Roberto Mauro
- Magaly Silva Caldas Coelho
- Maria Helena Junqueira Caldeira
- Maria José de J. A. Cordeiro
- Nara Maria F. Q. Sgarbi
- Tania Maria Filiu de Souza
- Terezinha A. M. Araújo

¹ As IES onde foi realizado o presente estudo são a Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal (UNIDERP), ambos de Campo Grande (MS) e Sociedade Civil da Grande Dourados (SOCIGRAN), de Dourados (MS).

² O estudo foi desenvolvido como parte das atividades da disciplina Avaliação do Ensino e da Aprendizagem, do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande (MS), no 1º semestre 1995, sob a orientação da prof^a Dr^a Josefa Aparecida Gonçalves Grígoli. O presente artigo foi redigido em sua versão final pela professora responsável pela disciplina, a partir dos relatórios elaborados pelos alunos, responsáveis coletivamente pela elaboração do projeto e desenvolvimento da pesquisa em todas as suas etapas.

A democratização das oportunidades educacionais não pode ser entendida simplesmente como “garantia de acesso” pela via da ampliação do número de vagas oferecidas pela rede escolar. Assegurar a permanência do aluno na escola, garantindo-lhe o aprendizado de conteúdos significativos para ampliar os seus horizontes intelectuais e as suas possibilidades de compreender e atuar de forma conseqüente na realidade em que se situa, são outros aspectos da “democratização das oportunidades educacionais” que, se não perseguidos, anulam ou invalidam o primeiro. Por outro lado, se a garantia de acesso, pela via da ampliação do número de vagas, é uma questão determinada no âmbito da política educacional, as outras duas dimensões - a garantia da permanência e a garantia de um efetivo aprendizado - estão estreita e diretamente relacionadas à prática pedagógica do professor, embora também permeadas pelas diretrizes da política educacional. Fica evidente que os problemas da evasão, da repetência e do não-aprendizado guardam uma relação imediata com a prática do professor na sala de aula e, em especial, com a prática da avaliação - a sua concepção, os critérios e procedimentos adotados. Nesse sentido, Lima (1994 : 153) assinala que *“a avaliação funciona como instrumento de poder e, como tal, é um instrumento de confirmação e legalização do fenômeno da evasão e repetência”*. Embora freqüentemente a avaliação compareça como uma questão meramente técnica - como avaliar um dado componente curricular, como elaborar uma prova, como ponderar os resultados dos vários instrumentos de medida, etc. - o seu caráter determinante neste momento históri-

co do nosso sistema educacional é de cunho essencialmente político. Ou seja, a avaliação tem sido utilizada não como recurso metodológico de reorientação do processo de ensino e aprendizagem, mas sim como instrumento de poder, de controle, tanto por parte do sistema social, como pela escola e pelo próprio professor. No dizer de Magda Soares (1982 : 53):

“A avaliação, sob uma falsa aparência de neutralidade e de objetividade, é o instrumento por excelência de que lança mão do sistema de ensino para o controle das oportunidades educacionais, que ela oculta sob a fantasia do dom natural e do mérito individualmente conquistado”.

Na verdade, a identidade da avaliação só pode ser equacionada e estabelecida no contexto da prática pedagógica, na sua totalidade. Deve, portanto, ser decidida e pensada como parte de um projeto pedagógico, em que esteja definido o que pretendemos ensinar, para quem, para quê, com que entendimento de sociedade, de mundo, de relações entre os homens, que conteúdos devem ser dominados, que habilidades precisam ser trabalhadas/adquiridas, uma vez que

“Não se pode conceber uma avaliação diferente, emancipatória, num processo de ensino passivo, alienante; se o conteúdo não é significativo, como a avaliação pode sê-lo? O professor que no dia a dia ensina nomes e datas não tem condições de solicitar relações na avaliação.

Enquanto o professor não mudar a forma de trabalhar em sala de aula, dificilmente conseguirá mudar a prática de avaliação formal, decorativa, autoritária, repetitiva, sem sentido” (Vasconcelos, 1992 : 35).

O que se constata é que a prática predominante da avaliação insere-se num modelo teórico em que a educação atua como mecanismo de conservação e reprodução da sociedade. Nesta perspectiva, ela tem um caráter disciplinador e cumpre a função de discriminar, classificar, “rotular” os alunos, expulsando da escola aqueles considerados “incompetentes”. Por outro lado, numa concepção progressista de educação, a avaliação é entendida como processo que visa favorecer o crescimento, a autonomia, contribuindo para que o aluno amplie a sua compreensão da realidade, construa-se como cidadão capaz de participar da edificação de uma nova ordem social.

Essas duas “faces” da avaliação, a contradição a elas inerente, bem como o seu enraizamento em diferentes concepções de educação, são desvendados por Vasconcelos:

“... um dos grandes problemas da avaliação escolar é que ela se tornou basicamente classificatória, não se colocando num processo de transformação da prática pedagógica: avalia-se e limita-se a uma classificação dos sujeitos de acordo com o resultado. O que se esperaria de uma avaliação numa perspectiva

transformadora é que seus resultados constituíssem parte de um diagnóstico e que, a partir dessa análise da realidade, fossem tomadas decisões sobre o que fazer para superar os problemas contatados” (id. ibid. : 49).

Em suma, a prática da avaliação tem estado, ao longo da história, ou a serviço de um projeto pedagógico voltado para a conservação das estruturas sociais vigentes, ou a serviço da transformação social. No primeiro caso, a prática da avaliação constitui-se num eficaz instrumento de controle da oferta e do aproveitamento de oportunidades educacionais e sociais, dissimulando o processo de seleção, mediante o qual a alguns são oferecidas sucessivas oportunidades educacionais e sociais, enquanto a outros essas oportunidades são negadas. A serviço da transformação social, os professores se tornam conscientes de que a sua ação docente pode reforçar uma pedagogia que esteja preocupada com esta transformação.

Redimensionar a prática da avaliação de uma perspectiva crítica e transformadora implica em desenvolver uma outra compreensão em que não se privilegia o produto em si, mas se equaciona esse resultado à luz do processo percorrido pelo aluno. Há uma preocupação em aprimorar o processo, enfatizando o caráter constitutivo da avaliação, o diagnóstico que visa identificar não só o que foi aprendido, mas as falhas do processo e os novos rumos para o avanço dos educandos com vistas à aquisição de habilidades para analisar, sintetizar e elaborar pessoalmente os conteúdos assimila-

dos, ao seu crescimento e autonomia intelectuais (Luckesi, 1986, 1988).

Por outro lado, a concepção de avaliação que enfatiza o seu caráter classificatório, reificando o produto, não se constitui num meio para se repensar a prática pedagógica, resumindo-se a julgar o aluno e imobilizá-lo no seu desenvolvimento, “rotulando-o” para efeito dos registros burocráticos da escola, entre outras coisas.

Colocada desta forma, a problemática que envolve a avaliação merece ser examinada, buscando-se explicitar e compreender os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam os “modelos” de avaliação e as práticas deles decorrentes, tendo presente que:

“... qualquer que seja o modelo ou processo de avaliação a ser adotado, o mesmo concentra uma série de decisões que se expressam na prática do professor, quando avalia seus alunos, toma novas decisões a partir dos resultados da avaliação, mantém ou reformula seus planos. Ocorre que todo esse conjunto de decisões não é neutro nem arbitrário. Ao contrário, traz no seu bojo uma maneira bem específica de conceber o mundo, o individuo e a sociedade. Maneira essa que condiciona a tomada de decisões no plano das políticas educacionais e que orienta e norteia a prática pedagógica no âmbito da escola e da sala de aula” (Franco, 1990 : 63).

O esclarecimento desses pressupostos pode, sem dúvida, contribuir para escolhas mais conscientes e mais coerentes, no que diz respeito ao projeto pedagógico, à prática docente no seu todo e à sistemática da avaliação em particular. Um projeto marcado por uma concepção progressista de educação e de ensino e aprendizagem é incompatível com uma prática conservadora, classificatória. Trata-se, portanto, de buscar a coerência, privilegiando formas de avaliação que favoreçam aprendizagens significativas e o desenvolvimento da autonomia intelectual dos alunos. A aprendizagem significativa está relacionada com a possibilidade de se estabelecer relações “substantivas e não-arbitrárias” entre o que se está aprendendo e o já conhecido (Ausubel, 1983; Coll, 1988; Novak y Gowin, 1988). Assim, a qualidade da aprendizagem dependerá da maior ou menor riqueza e complexidade de relações que o aluno for capaz de estabelecer.

A intervenção do professor nesse sentido é um fator determinante, pois a memorização mecânica, repetitiva do aprendido costuma parecer, em princípio, como um procedimento muito mais cômodo e econômico em tempo e energia, do que a construção de significados. Esse entendimento é reforçado por Sordi (1995 : 32) quando assinala que:

“A prática da avaliação deve constituir-se em um ato dinâmico, com natureza processual, ocorrendo de modo co-participado, onde professor e aluno, através da implementação do diálogo e da interação respeitosa, cada qual

assumindo seu papel, comprometem-se com a construção do conhecimento e com a formação de um profissional competente (...) Rechaça-se a adoção da avaliação como forma de exercício do poder, recaindo sua ênfase sobre o ensino e a aprendizagem significativa”.

Assim entendida e praticada, a avaliação se configura como um instrumento auxiliar da aprendizagem e não um instrumento de aprovação ou reprovação; um instrumento a serviço do crescimento e da autonomia intelectual do aluno e não um instrumento de coerção e domínio, a serviço da dependência e da submissão.

Por outro lado, a avaliação, encaminhada de forma coerente com os pressupostos de uma prática pedagógica transformadora, tem como objetivo fundamental contribuir para o aperfeiçoamento do próprio processo em andamento. Para tanto, importa identificar não apenas o que ou o quanto o aluno aprendeu, mas, sobretudo, se o como ele aprendeu tornou-o mais competente para entender a realidade, situar-se nela como cidadão e profissional e atuar no sentido da sua transformação. Se as experiências de aprendizagem vividas no bojo da prática pedagógica estão possibilitando o seu avanço no sentido da construção da sua autonomia e competência, mediante a superação do conhecimento fragmentado, em direção ao domínio do saber. Importa, além disso, identificar as falhas, insuficiências, inadequações do próprio planejamento; os fatores que favoreceram e os que dificultaram a execução do planejado e as deficiências do próprio

processo de avaliação (Grícoli, 1991).

“A prática da avaliação assim conduzida supõe o exercício constante do processo dialético de ação-reflexão-ação e o uso da categoria totalidade uma vez que deve abranger todos os aspectos da realidade que mediatizam o processo de planejamento, execução e avaliação. Constitui-se, portanto, num instrumento de dinamismo e crescimento, de transformação e progresso que precisa ser incorporado e desenvolvido no interior da prática pedagógica norteada por uma visão progressista e transformadora” (id. ibid. : 81).

Avaliar, portanto, terá como principal objetivo diagnosticar as deficiências tanto na organização do ensino e na sua transmissão, como na assimilação e reelaboração do conhecimento pelo aluno, para decidir sobre as próximas etapas. Nessa perspectiva, o atribuir notas ou conceitos deixa de ser tão relevante; o que mais importa é que a avaliação contribua para que todos avancem.

Finalmente, um outro aspecto da prática da avaliação que precisa ser retomado diz respeito aos instrumentos de avaliação, enquanto recursos a serviço do processo de ensino e aprendizagem. À análise que desnudou e denunciou o papel desempenhado pela avaliação, enquanto mediadora do processo de exclusão das camadas subalternas, seguiu-se a crítica e a rejeição ao modelo tecnicista que, no Brasil, marcou o sistema escolar a partir do início da década de 70. Nesse contexto, os educa-

dores em geral passaram a defender a idéia segundo a qual o cuidado, o rigor, a meticulosidade para com os procedimentos e os instrumentos de medida do aprendizado eram manifestações do tecnicismo, devendo ser desconsiderados. No afã de criticar e denunciar uma concepção de prática pedagógica - e no seu bojo, de avaliação - reprodutora, autoritária, alienante e excludente, os educadores “jogaram fora a criança com a água do banho”. Isto é, não se investiu na idéia de resgatar aqueles procedimentos e instrumentos, subordinando-os a uma nova concepção de educação. É necessário retomar essa questão, uma vez que a construção de bons instrumentos de medida exige recursos técnicos adequados. Tarefas, exercícios, questões que colocam ênfase na memorização, desligados do contexto de realidade, não servem ao projeto de educação emancipatória. O professor precisa desenvolver competência para elaborar instrumentos que tenham potencial para verificar o desenvolvimento de objetivos mais ambiciosos, como por exemplo níveis mais elaborados de raciocínio e de pensamento, desde as séries iniciais (Raths e outros, 1977), uma vez que optar por uma abordagem transformadora tem implicações nos objetivos que se prioriza, no tipo de ensino que se implementa; na forma de avaliar que se emprega e no uso que se faz dos resultados da avaliação.

1. O CONTEXTO DO ESTUDO

O estudo que será relatado a seguir foi desenvolvido coletivamente pelos alunos da disciplina Avaliação do Ensino e da Aprendizagem como forma de favorecer a compreensão das relações entre teoria e prática, mediante o cotejo entre as concepções expressas e/ou defendidas pelos autores examinados e a prática da avaliação como é entendida e realizada no cotidiano da instituição escolar.

O grupo optou por realizar o estudo focalizando a prática da avaliação dos professores do terceiro grau, particularmente das três instituições de onde procedem os alunos do mestrado. Tal escolha teve, para o grupo, duas ordens de justificativas. Por um lado, o fato de serem escassos os estudos sobre a temática da avaliação no terceiro grau, uma vez que o debate e as pesquisas existentes incidem preponderantemente sobre a realidade da escola de primeiro grau, possivelmente em razão da extensão e da magnitude que os problemas relacionados à avaliação assumem nesse nível. De outro lado, pelo fato dos mestrandos serem, quase todos, professores naquelas instituições e considerarem que a prática da avaliação também é motivo de questionamentos, inseguranças e incertezas para boa parte do corpo docente e, freqüentemente, motivo de insatisfação e de críticas entre os alunos.

A decisão de realizar uma investigação com apoio em dados empíricos, como parte das atividades

de uma disciplina do mestrado, foi assumida pelo grupo, tendo-se clareza das dificuldades e das limitações que se enfrentaria em razão, sobretudo, da escassez do tempo.

O conteúdo do tema -“A prática da avaliação no ensino superior e suas relações com a qualidade da aprendizagem”- apontava para importância de se examiná-lo tanto na perspectiva dos professores como dos alunos, pólos complementares, na parceria e na cumplicidade, tanto quanto no conflito e na contradição que envolvem as decisões e as ações nesse terreno.

Por outro lado, a amplitude do mesmo cobrava uma delimitação que possibilitasse um estudo viável no tempo e nas condições do grupo, capaz de oferecer uma contribuição efetiva no sentido de levantar questões, contribuir para o debate e apontar caminhos para se repensar a prática nas instituições envolvidas.

Alguns encontros (ao final do período semanal de aulas da disciplina) foram utilizados na discussão de possíveis alternativas para o encaminhamento da investigação, que ficou assim decidida:

- Seriam contatados alguns alunos, de diferentes cursos e das três instituições para que indicassem, numa conversa informal e reservada, aqueles professores que têm uma prática (um “jeito”) de avaliação que favorece a aprendizagem. Foi assinalada a importância de se ouvir (nessa etapa) aqueles alunos mais conseqüentes, com melhor desempenho acadêmico e que encaram com mais seriedade o curso e a faculdade. Assi-

nalou-se, também, a necessidade de enfatizar que não se tratava de indicar o “professor bonzinho”, aquele cuja forma de avaliação “facilita a vida” de todos, mas sim aquele que desenvolve um processo avaliativo que promove a aprendizagem. E mais, que a aprendizagem seja significativa; que o aluno sinta que cresce intelectualmente, amplia seus horizontes, progride na compreensão organizada daquela área do conhecimento e que se perceba capaz de continuar a aprender a partir da experiência com tal professor.

– Aqueles professores que recebessem maior número de indicações (por curso) seriam contatados para uma entrevista informal. A intenção era de procurar apreender, na fala do professor, os pressupostos que fundamentam a sua forma de pensar o processo da avaliação e os procedimentos de que se vale para avaliar os seus alunos.

– Paralelamente, seria escolhida uma amostra casual de alunos desses mesmos cursos para responderem um questionário sobre as práticas de avaliação que cada um percebe e vivencia no seu curso; suas expectativas e sugestões, no sentido de aperfeiçoá-las em favor da qualidade da aprendizagem. Com estes sujeitos não se pretendia identificar ou caracterizar práticas individuais dos professores, e sim captar a percepção dos alunos acerca das várias formas de pensar e conduzir o processo de avaliação presentes no curso.

Estabelecidos estes procedimentos, o projeto da pesquisa foi concluído, sempre discutido e redigido co-

letivamente. Passou-se, então, à fase de elaboração dos instrumentos para coleta de dados junto aos professores e aos alunos. O roteiro da entrevista inicialmente pensada para ser realizada com os professores indicados foi elaborado para, se necessário, ser preenchido como um formulário, na eventualidade de não se conseguir agendar as entrevistas, em razão da sobrecarga de atividades dos professores no final do ano letivo, o que acabou ocorrendo em muitos casos.

Dada a exigüidade de tempo, determinada pelo término do semestre letivo, não foi possível pré-testar os instrumentos, e os dados coletados foram, em parte, afetados por essa circunstância. Da mesma forma, os questionários respondidos pelos alunos nem sempre retornaram no prazo estabelecido, embora, no geral, tenham sido respondidos de forma a evidenciar um certo cuidado, empenho e compromisso. Talvez esse retorno favorável seja devido ao interesse que a investigação despertou, tanto entre os docentes como entre os alunos. Em várias ocasiões, os pesquisadores foram indagados pelos seus colegas professores e pelos alunos das respectivas instituições acerca dos destinos dos resultados da pesquisa. Ficou patente a expectativa de um retorno dos resultados, ensejando a discussão ampliada sobre o tema.

2. CARACTERÍSTICAS GERAIS DOS SUJEITOS

Os sujeitos do estudo são professores e alunos das três instituições anteriormente mencionadas, conforme exposto no quadro a seguir:

Quadro I - Procedência dos Sujeitos

INSTITUIÇÕES	CURSOS	TOTAL PROFESS.	TOTAL ALUNOS
UCDB ³	Letras, Serviço Social, Matemática, Graduação de Professores, Geografia	17	26
UNIDERP ⁴	Engenharia de Agrimensura, Geografia	06	08
SOCIGRAN ⁵	Letras, Pedagogia, Matemática, Biologia e Administração de Empresas	11	30
TOTAL	12	34	64

Dos 34 professores entrevistados, 22 fizeram cursos de Graduação na área das Ciências Humanas, 11 têm graduação em cursos da área de Exatas e apenas um tem formação básica em Ciências Biológicas. Com relação

³ Universidade Católica Dom Bosco - Campo Grande.

⁴ Universidade para o Desenvolvimento do Estado e Região do Pantanal.

⁵ Sociedade Civil da Grande Dourados - Dourados.

aos estudos de além graduação, há um professor com doutorado, oito com mestrado e 27 com cursos de especialização⁶.

No que se refere à experiência como docente no ensino de terceiro grau, observa-se uma predominância de professores em início de carreira, dentre os que foram indicados para serem entrevistados. A metade deles (17 professores) têm entre um e cinco anos de docência; outros 12 professores (35%) situam-se na faixa de seis a dez anos de exercício e apenas cinco (15%) lecionam há mais de dez anos no terceiro grau.

A carga horária semanal dos professores entrevistados apresenta a seguinte variação: 11 professores com menos de 10 aulas semanais; 14 professores com uma carga horária entre 10 e 20 horas-aula semanais e 9 professores com carga horária entre 21 e 40 horas aula.

No que se refere a esses aspectos examinados, pode-se considerar que, no geral, os docentes das três instituições onde se realizou o estudo, formam agrupamentos razoavelmente homogêneos.

Quanto ao corpo discente, foram analisadas as respostas de 64 alunos de diferentes séries dos cursos mencionados. Não se pode assegurar a representatividade da amostra, uma vez que não se teve a preocupação com a determinação estatística dos estratos, nem se obteve uma propor-

⁶O total ultrapassa o número de 34 professores entrevistados porque alguns professores fizeram cursos de especialização e de mestrado.

cionalidade no retorno dos questionários encaminhados. As análises se baseiam, portanto, nas respostas obtidas através dos 64 questionários que foram devolvidos no prazo estipulado, respondidos por 40 alunos de cursos ligados às Ciências Humanas, 19 alunos da área de Exatas e 5 alunos do curso de Biologia.

3. EXPECTATIVAS E PERCEPÇÕES DE PROFESSORES E ALUNOS ACERCA DA AVALIAÇÃO

Nos itens que se seguem, serão analisados os dados obtidos através de entrevistas e de questionários junto a professores e alunos, conforme descrito anteriormente.

De certa forma, professores e alunos ao expressarem o que pensam, sentem e realizam, a propósito da avaliação acabaram fornecendo elementos para se compor um painel onde se contrapõem expectativas e percepções, concepções e práticas progressistas e conservadoras. Em outras palavras, os resultados expressam não apenas a realidade contraditória da avaliação naquilo que ela é e tem sido, como antecipam o seu possível vir a ser.

3.1. O significado e as finalidades da avaliação

Um primeiro dado que se destaca nas entrevistas (ou respostas ao formulário) dos professores aponta as ati-

vidades relacionadas à avaliação como sendo as que acarretam mais dificuldades e incertezas no conjunto das atribuições inerentes ao exercício da docência. Há uma tendência acentuada, igualmente expressa pelos professores das áreas de humanas, biológicas e exatas, no sentido de considerar mais fáceis as atividades de planejar o curso (ou os assuntos, as aulas), escolher e organizar os materiais necessários para o trabalho em sala de aula e dar as aulas, propriamente, do que dar conta das atividades relacionadas com a avaliação do aluno.

Mas as incertezas e os questionamentos quanto à forma como avalia o rendimento dos alunos são muito mais freqüentes entre os professores de humanas. Dos 22 professores dessa área, 20 expressaram algum desconforto, seja por *“desconhecer a eficácia dos instrumentos”*, ou por *“medo de cometer injustiças”*, ou por *“desacreditar da avaliação obrigatória como forma de medir o entendimento do aluno”* ou por entender que *“é preciso mudar a maneira de avaliar”* ou, ainda, por ser *“muito grande o número de alunos na sala”*, entre outros motivos.

Essas duas ordens de dados - a avaliação entendida como uma tarefa difícil e as incertezas/questionamentos com relação à forma de avaliar - parecem sugerir que há uma abertura para se refletir sobre as práticas vigentes e disposição para buscar formas alternativas mais satisfatórias.

Todavia, é preciso ter presente que o conjunto de professores, cujas respostas estão sendo analisadas, repre-

senta um grupo diferenciado, destacado pelos alunos por realizarem avaliações mais inteligentes, que favorecem uma verdadeira aprendizagem. Nesse sentido, esses professores podem ser considerados portadores de uma concepção mais elaborada de educação, ensino e aprendizagem. Questionando as práticas vigentes, expressando suas incertezas, buscando alternativas, certamente poderão ser aliados no processo de repensar o sentido da avaliação no conjunto da prática pedagógica.

Quando indagados sobre “o que é a avaliação”, as respostas sugerem a existência de duas concepções bem marcantes: uma delas, enfatizando as idéias de verificar os conhecimentos, fixar a aprendizagem, medir o desempenho foi expressa por 8 professores (23,5%). A outra concepção, predominante, aponta para as idéias de diagnóstico do aproveitamento; de alcance/consecução dos objetivos; de que a avaliação representa um momento de síntese e que também pode ser entendida como procedimento de ensino e aprendizagem. Esse entendimento foi expresso por 19 professores (46%), a maioria deles da área das ciências humanas.

A expressão dessas duas concepções evidencia que mesmo entre os professores destacados pelos alunos em razão da forma de avaliação mais favorecedora da aprendizagem, estão arraigados conceitos que expressam uma concepção conservadora de avaliação, contribuindo, possivelmente, para que a prática seja contraditória. Essa contradição aparece quando os professores discorrem sobre as finalidades da avaliação: 47% consideram que a avaliação serve para testar os conhecimentos e determinar o grau

de aproveitamento dos alunos, enfatizando o produto e a concepção classificatória subjacente: “A avaliação é uma maneira de forçar os alunos a estudarem” no dizer de um professor. A ênfase no processo foi expressa por 32% dos professores que a entendem como recurso para que o aluno perceba o seu crescimento intelectual e desperte para a necessidade de empenho e envolvimento ou, ainda, para sinalizar, para o professor, a necessidade de se retomar o conteúdo:

“A avaliação deve servir também para que o acadêmico demonstre não só o domínio teórico, mas também suas habilidades, seu interesse pessoal ou outras qualidades e, portanto, deve-se usar mais de um instrumento para que a avaliação seja eficaz”.

Já, para os alunos, o significado da avaliação está essencialmente associado à idéia de medida e de verificação do que foi aprendido em relação ao conteúdo ministrado. De um total de 77 manifestações⁷, 73 (94,8%) expressaram essa concepção, colocando em evidência o caráter conservador que marcou o uso da avaliação, ao longo da escolaridade⁸ desses alunos e que, certamente, conti-

⁷ O número de manifestações ultrapassa o total dos alunos porque alguns alunos deram mais de uma resposta.

⁸ É conveniente lembrar que os professores entrevistados foram destacados pelos seus alunos como os que têm uma prática de avaliação mais favorecedora da autonomia intelectual e da aprendizagem significativa. Já os alunos quando se posicionam sobre a prática da avaliação, referem-se ao conjunto dos professores do curso.

nua presente no terceiro grau.

A simplificação que se opera ao se reduzir o processo da avaliação, identificando-o com a verificação ou medida, em geral passa despercebida aos professores e aos alunos. Com isso, ocorre a negação do sentido essencial da avaliação -a tomada de decisão, a não indiferença diante do objeto- que fica, então, esvaziada do seu potencial transformador, tornando-se “burocratizada”, a serviço dos registros escolares.

Ultrapassar essa concepção que identifica avaliação com medida ou aferição de conhecimentos possibilita que a avaliação seja conseqüente, isto é, que ganhe o dinamismo indispensável para promover a revisão das ações, tendo em vista a correção de rota, objetivando o alcance dos resultados esperados.

3.2. A prática da avaliação

As concepções de avaliação expressas pelos professores puderam ser categorizadas em dois grandes grupos: as que enfatizam o processo (diagnóstico) e as que enfatizam o produto (classificatória). A prática da avaliação relatada pelos professores e pelos alunos nas entrevistas e questionários evidencia uma certa coerência com aquelas concepções anteriormente detectadas. Predominam as provas como instrumento de medida e a ênfase no domínio do conteúdo.

Dos 34 professores ouvidos, 21 (62%) declararam apoiar-se predominantemente nos resultados de pro-

vas para avaliar os alunos e apenas 9 (26%) valem-se de uma diversidade de instrumentos sem predominância de um sobre o outro. Quanto ao tipo de provas, as questões discursivas, são mais utilizadas que as objetivas, independentemente da área do conhecimento: 50% dos professores declararam valer-se das questões discursivas, contra 37% que disseram utilizar, preferencialmente questões objetivas. De modo geral, os professores consideram que as provas com questões discursivas podem ser feitas com consulta. Todos os professores solicitam e avaliam os alunos mediante trabalhos e na área das ciências humanas são mencionadas outras formas de colher evidências que concorrem para a avaliação, como por exemplo os fichamentos, a participação em sala, a apresentação de seminários, a performance em debates e dramatizações.

Quanto à forma pela qual são estabelecidos os critérios de avaliação, verifica-se uma certa discrepância entre o que afirmam os professores e os alunos. Entre os professores predomina a informação de que os critérios e as formas de avaliação em geral são discutidos e estabelecidos junto com a classe. Entre os alunos, 32% confirmaram que critérios e formas de avaliação em geral são explicitados e discutidos, aceitando-se sugestões eventualmente, mas 62% afirmaram que os professores estipulam e comunicam: *“O professor decide e o aluno aceita”*. Ou, ainda mais grave: *“É tudo de cima para baixo, quando não acontece de sermos trapaceados...”*

Quanto aos critérios de avaliação propriamente, já se assinalou anteriormente a importância que é atribuí-

da ao domínio do conteúdo, verificado através de provas, preferencialmente. Paralelamente, embora com ênfase um pouco menor, os professores levam em conta, também, o desempenho na sala de aula, traduzido em atitudes consideradas importantes para o desenvolvimento acadêmico. São feitas algumas referências à habilidade para estabelecer relações entre a teoria e a prática como um aspecto a ser acompanhado no processo de avaliação do crescimento intelectual do aluno.

O nível de consciência do aluno quanto ao seu próprio desempenho - o sentir que está aprendendo, que está alcançando uma visão organizada do campo de conhecimentos - pode ser tomado como um indicador do desenvolvimento da autonomia e de aprendizagem significativa. Indagados sobre essa questão, 18% dos professores consideram que os alunos em geral têm consciência do seu nível de desenvolvimento acadêmico e que isso se expressa pelas relações que conseguem estabelecer entre os diferentes conteúdos com que se deparam no curso e, sobretudo, pelas relações entre teoria e prática que vão sendo percebidas/estabelecidas com maior clareza e segurança. Mas, para 57% dos professores, o nível de consciência dos alunos em relação ao seu próprio desempenho é apenas parcial, uma vez que está na dependência dos resultados da avaliação. Em outras palavras, o desenvolvimento dessa consciência requer a participação do professor como mediador, discutindo os resultados que concorreram para o processo da avaliação, explicitando as conquistas e as insuficiências da aprendizagem, bem como suas relações com o ensino e apontan-

do caminhos. É preciso ressaltar que esta tarefa deve ser assumida naturalmente pelo professor como parte do processo de construção da autonomia intelectual do aluno, o que constituiu uma das finalidades da prática pedagógica decorrente de uma visão progressista e emancipatória de educação, ensino e aprendizagem.

Para cerca de 24% dos professores, os alunos em geral não têm consciência em relação ao seu desempenho e desenvolvimento: falta-lhes maturidade acadêmica e têm como principal preocupação apenas a nota e não o aprendizado propriamente.

Por sua vez, os alunos identificam com segurança e consistência as características dos instrumentos de medida e do processo de avaliação que favorecem a aprendizagem significativa e o desenvolvimento da autonomia intelectual: *“A avaliação que favorece uma melhor aprendizagem (...) não procura respostas prontas e acabadas, mas leva a interpretar a realidade”*, pondera um aluno do curso de geografia.

A “anti-avaliação” é caracterizada por um aluno da seguinte forma: *“Muitas vezes o aluno se dedica, tenta aprender, é atento, mas a avaliação derrota-o, desestimulando-o de estudar”*. E o caráter positivo da avaliação é destacado por uma outra aluna ao defender que *“a avaliação deveria (...) constatar o que o aluno aprendeu (...) e não buscar descobrir justamente aquilo que ele não assimilou”*.

As respostas dos alunos são, no conjunto, bastante homogêneas, independentemente da área do co-

nhecimento e do curso que freqüentam. Ao caracterizar os instrumentos de medida e a prática da avaliação capazes de favorecer o aprendizado, os alunos consideraram que: os procedimentos de medida e avaliação deveriam ser mais freqüentes (16%), valorizando-se mais a produção e a expressão pessoal (20%), com menor ênfase na utilização de provas e conseqüente diversificação dos instrumentos de medida (20%), envolvendo atividades práticas, voltadas para a leitura/interpretação da realidade mediante análise de dados (13%) e causarem menos tensões (12%).

Indagados sobre a possibilidade de se ter uma avaliação que seja fonte de satisfação para o aluno, independentemente da nota, 75% dos alunos responderam que sim. Analisando as formas de avaliação que, segundo os alunos, proporcionam maior satisfação e realização, percebe-se uma grande coerência com os atributos já apontados anteriormente para caracterizar a avaliação direcionada para o desenvolvimento da autonomia intelectual e para a aprendizagem significativa. Esses alunos referem-se à avaliação como fonte de satisfação e de realização nas disciplinas que promovem o envolvimento pessoal do aluno (16%); naquelas em que se valoriza a elaboração pessoal do aluno (16%); naquelas em que se valoriza a elaboração pessoal e/ou o raciocínio (10%); naquelas onde a avaliação é abrangente e se trabalha a relação teórico-prática mediante trabalhos e pesquisas relacionados à profissão (24%); naquelas em que se enfatiza a produção grupal, favorecendo a aprendizagem (9%) e quando a avaliação é desafiadora (5%). “Se eu

pudesse escolher, escolheria uma avaliação desafiadora”, declara uma aluna do curso de geografia.

Dos 64 alunos entrevistados, 16 (25%) responderam que não há como pensar na experiência da avaliação escolar como fonte de satisfação e de realização pessoal. Segundo esses alunos, a preocupação com a nota torna a avaliação uma fonte permanente de tensão, comprometendo, inclusive, a qualidade do aprendizado: *“Não (não existe disciplina em que a avaliação seja fonte de satisfação). O aluno, desde pequeno, sempre se preocupou com notas, esquecendo-se de aprender a raciocinar”* declara um quartanista do Curso de Agrimensura. Uma aluna do curso de Administração de Empresas lamenta: *“Em matemática eu fico tão nervosa que erro tudo...”* e uma outra, de Letras, denuncia: *“... o método avaliativo é reprovável e desumano”*.

Indagados também sobre a existência de relações entre a prática da avaliação e a evasão e/ou repetência no curso, 52% das respostas dão conta de que sim, uma vez que as formas inadequadas de avaliação, as notas baixas, o esforço não recompensado concorrem para desestimular o aluno. Esse fato é ilustrado pela fala de uma aluna do curso de Pedagogia: *“...sente-se desânimo ao constatar, prematuramente, através de uma avaliação conduzida incorretamente, que estamos sendo considerados incompetentes”*. Mas 48% das respostas asseguram que a repetência e/ou a evasão não estão relacionadas com a avaliação propriamente, mas com outros fatores como problemas econômicos, desinteresse ou não adaptação do aluno ao curso, despreparo do professor e/ou do próprio aluno, entre

outros. Até porque, segundo um aluno do curso de matemática, *“as avaliações são bastante superficiais a ponto de não influenciarem na evasão”*.

Na fenomenologia da avaliação, as provas desempenham um papel central como instrumento de verificação do domínio dos conteúdos, segundo o entendimento da maioria dos professores (62%), conforme já se assinalou anteriormente. Por essa razão e também porque as provas são realizadas (“materializadas”) em ocasiões bem definidas, muitas vezes previstas pela própria instituição que estabelece um “calendário de provas”, desenvolve-se um conjunto de representações (invariavelmente negativa) que, por sua vez, são reforçadas pelo “ritual do dia de prova”. Esse “ritual” é mencionado pelos alunos quando se referem à postura do professor nas provas. Das respostas e justificativas colocadas pelos alunos, 56% referem-se a alterações do comportamento dos professores durante a aplicação de provas. Os professores ficam *“ ‘sérios’, ‘distantes’, ‘superiores’, mais atentos, mais enérgicos, querem impor respeito, evitar ‘cola’ ”*. Algumas respostas dão conta de que como parte do “ritual do dia da prova” certos professores chegam até a atrapalhar, confundir e induzir o aluno a erros. Referindo-se ao efeito “dia de prova”, um aluno considera que *“o professor até muda de personalidade”* (sic) e um outro, do Curso de Letras, analisa: *“Sim (altera-se). Talvez por insegurança; por medo de encarar a realidade de que não conseguiu passar aquilo que deveria (...) outros se transformam por puro sadismo...”*

O “ritual do dia de prova” constitui-se numa evidência do uso simbólico que se faz da avaliação, expressando as relações de poder, de dominação e submissão que em nada auxiliam no processo de construção do conhecimento e da autonomia intelectual pelo aluno. Nas palavras de um aluno “... *existem professores que não usam a avaliação para avaliar realmente, mas sim como uma maneira de mostrar o seu ‘conhecimento’ do assunto e se sobrepor ao aluno, evidenciando sua superioridade*”. Mas há também os alunos que tacitamente aprovam o “ritual do dia de prova” “...*porque se não alterar (a postura) muitos alunos tirariam partido da amizade para enganá-lo*”, demonstrando uma visão equivocada ao não distinguir entre a necessária autoridade do professor e o autoritarismo contra-educativo.

Mas, de acordo com 38% das respostas e justificativas apresentadas, há professores que não modificam seu jeito de ser durante a aplicação de provas, mostrando tranquilidade porque consideram os alunos conscientes e pela naturalidade com que encaram a verificação dos resultados do ensino e da aprendizagem. Segundo os alunos, são professores competentes, seguros e que não se furtam a ajudar (esclarecendo uma dúvida, por exemplo), se solicitados.

Os alunos foram indagados também sobre as relações que percebem entre a avaliação como um todo e o conjunto de atividades que integram o trabalho pedagógico. Das 76 colocações feitas pelo conjunto dos alunos, 66% confirmam a existência de relações entre a avaliação e as atividades realizadas. Todavia, fazem críticas ao

caráter “acanhado” ou “pobre” dessa relação uma vez que “em geral cobra-se o que foi dado simplesmente” (mas isso) “é um absurdo, pois é um desincentivo à pesquisa e torna o aluno bitolado”, ou, ainda, segundo uma aluna de Letras, “entedia o aluno e o torna preguiçoso e mal acostumado”.

As 18 colocações (24%) que apontam a inexistência de relações entre o trabalho de sala de aula e a avaliação assinalam que as “avaliações são sempre parciais face à complexidade e extensão dos conteúdos estudados” e que “não englobam conteúdos e experiências vividas em aulas dinâmicas e participativas”. Essas colocações expressam a dificuldade dos professores para desenvolver uma prática avaliativa que dê conta da complexidade, da riqueza e das nuances envolvidas no processo de ensino e aprendizagem. A avaliação fica, então, “empalidecida”, limitada, talvez, por parâmetros objetivistas que dificultam a visão de totalidade e a compreensão do processo vivido pelo aluno, como ilustra a fala de um aluno da área de humanas: “... tem professor que ensina a gente a pensar, a entender, mas chega a hora da prova não tem nada a ver; o aluno se decepciona e não estuda mais”.

Mas a inconsistência das relações entre a avaliação e o conjunto das atividades de ensino e aprendizagem é, em algumas das colocações (10%), atribuída ao despreparo e/ou descaso de professores que explicam superficialmente, não orientam para estudos adicionais e cobram conteúdos que não foram satisfatoriamente trabalhados: “Se não fizermos estudos por nossa conta, fica in-

completo porque às vezes as explicações são vagas”.

As respostas, mais uma vez, revelaram as diferentes concepções e práticas de avaliação que “convivem” nos cursos, evidenciando a fragilidade ou mesmo a inexistência de um projeto pedagógico, capaz de orientar as decisões e ações relacionadas ao trabalho docente em geral e à avaliação em particular.

3.3. O uso que se faz dos resultados da avaliação

O entendimento teórico e prático da avaliação identificada com uma concepção progressista de educação tem como eixo fundamental as idéias de “diagnóstico”, de “não indiferença”, de “tomada de decisão” e de “processo”. Em outras palavras, o sentido essencial da avaliação é o de diagnosticar o nível de competência com que foram assimilados os conhecimentos trabalhados: – o que e o quanto o aluno aprendeu (1); se o como o aluno aprendeu contribuiu para que alcançasse uma visão mais organizada (menos fragmentada) do conhecimento, favorecendo a compreensão da realidade para nela situar-se como cidadão e profissional comprometido com a sua transformação (2); e as falhas do processo, visando tomar decisões para superar as deficiências e/ou dificuldades constatadas (3).

Portanto, o uso que se faz dos resultados da avaliação pode ser tomado como um indicador dos pressupostos que orientam a prática pedagógica do professor e do seu grau de compromisso com o efetivo progresso intelec-

tual dos seus alunos.

Com uma única exceção, os professores entrevistados declararam que os resultados das avaliações provocam revisões e mudanças no trabalho docente. Alguns (9%) expressam frustração e insatisfação diante do que chamam “incoerência”: a defasagem entre o nível das aulas e os resultados das avaliações; outros (18%) dizem investir em mudanças que favoreçam aprendizagens prazerosas; e a maioria (58%) afirma que se empenha para melhorar, revendo o plano de ensino da disciplina e a sua atuação na sala de aula.

Os professores entrevistados expressaram algumas preocupações e cuidados em relação aos alunos com desempenho insatisfatório. Mesmo considerando limitadas as possibilidades de intervenção - *“Não tenho alcance (...) não há espaço (...). Infelizmente somos vítimas do sistema. Tanto o professor como os alunos”* -, eles orientam, estimulam, dialogam (50%); fazem um acompanhamento diferenciado na classe (22%); ampliam os prazos para que os alunos refaçam as atividades (19%); e incentivam o estudo em grupo como forma de auxílio na superação das dificuldades (9%).

No entanto, apesar dessa disposição, os professores assinalam as dificuldades decorrentes da existência de prazos a serem observados e de um programa de ensino a ser cumprido. São questões significativas que precisam ser equacionadas e discutidas coletivamente no curso, com vistas à formulação de alternativas que concorram para a superação dos obstáculos, em busca de um processo de ava-

liação conseqüente e condizente com uma prática pedagógica transformadora.

Tendo em mente o conjunto de professores do curso, os alunos consideram que há procedimentos bem diferenciados em relação aos alunos com dificuldades de aprendizagem, com maior ou menor empenho da parte de uns (47%) e indiferença de outros (53%). Do primeiro grupo, fazem parte os professores que dão maior atenção e se dedicam no acompanhamento desses alunos durante as aulas (23%), os que se dispõem a explicar e/ou orientar em horários extra-classe (9%), os que propõem trabalhos (ou novas oportunidades de prova) para simplesmente melhorar a nota (9%), os que incentivam para que os alunos busquem ajuda com outros colegas (3%) e, ainda, os que simplesmente mandam estudar mais (3%). No segundo grupo (53%), estão os professores que não tomam conhecimento e/ou não se preocupam com o aluno que está com dificuldades na disciplina, entendendo que *“cada um se vira como pode”*. Foi ainda mencionada por um aluno a situação em que não há atendimento para que o aluno supere suas dificuldades de aprendizagem, mas o professor “facilita a aprovação”, simplesmente. Em outros termos, “recupera-se” a nota para efeito dos registros burocráticos, estabelecendo-se entre professor e aluno o que já foi denominado “pacto da mediocridade”, segundo o qual um finge que ensina e o outro finge que aprende. Nega-se, assim, o sentido essencial da prática pedagógica, em cujo interior a avaliação se define e ganha identidade.

Segundo 63% dos professores, existem algumas

oportunidades para se discutir sobre as questões que envolvem a avaliação, mas em geral não são situações planejadas para esse fim, não acontecem sistematicamente, mas somente quando um professor, individualmente, levanta um problema; algumas vezes são tratadas unicamente com a chefia do departamento ou com a coordenação do curso. Nas ocasiões em que essas questões são discutidas coletivamente (reunião do departamento ou da coordenação) o enfoque geralmente é burocrático e, no dizer de um professor: *“a forma como acontecem essas discussões (sobre avaliação) evidencia uma inexistência de preocupação, ficando mesmo a critério do professor...”*

Para 37% dos respondentes, não há uma prática de reflexão e discussão sobre a temática da avaliação no curso, seja porque *“professores horistas não têm condições para participar de reuniões pedagógicas”*, ou porque *“a forma de avaliação é de responsabilidade exclusiva do professor”* ou ainda porque *“só se discute sobre a avaliação quando surgem problemas com os alunos”*.

A forma como os professores em geral se colocam sobre essa questão denota uma crítica e uma expectativa de que as instituições adotem procedimentos que favoreçam o tratamento coletivo da temática da avaliação, criando oportunidades para que o conjunto dos professores do curso possam avançar juntos na busca de alternativas em favor do seu aperfeiçoamento.

4. ALGUNS APONTAMENTOS COMO CONTRIBUIÇÃO PARA SE REPENSAR A PRÁTICA DA AVALIAÇÃO

Os resultados da pesquisa mostraram uma realidade multifacetada e, às vezes, contraditória com relação à problemática da avaliação. Convivem, lado a lado, concepções e práticas de avaliação muito diferenciadas, marcadas por visões progressistas e conservadoras de educação e de prática pedagógica. O importante neste estudo é que se pretendeu destacar, no conjunto dos professores, aqueles cuja prática de avaliação é vista pelos alunos como mais avançada, no sentido de promover aprendizagens significativas e favorecer a autonomia intelectual dos acadêmicos. Mesmo não constituindo um grupo numericamente expressivo e nem homogêneo, esses professores desempenham um papel importante, pois sinalizam o novo, a possibilidade de mudança. *E, mesmo expressando posições às vezes contraditórias, esses professores estão rompendo com práticas marcadas pelo autoritarismo e a arbitrariedade e permeadas pelas relações de poder, apontando, assim, para o vir-a-ser de uma avaliação que se poderia qualificar de transformadora.*

Das concepções expressas por esses professores e das experiências por eles relatadas, bem como das falas e depoimentos dos alunos entrevistados, podem ser formulados alguns apontamentos, na perspectiva de contribuir para o avanço da discussão e da prática da avaliação nas

instituições onde se realizou o estudo.

a) a importância de se **repensar a avaliação como parte da totalidade do trabalho pedagógico**. A avaliação não pode ser encarada como um fim em si mesma, não é o momento final de um processo, uma espécie de “juízo-final”, em que o aluno (e só ele) é julgado e definitivamente classificado (rotulado). Como consequência desse entendimento há que se diminuir a ênfase nos momentos formais em que se reduz a avaliação ao desempenho do aluno numa prova. A avaliação não pode ser identificada como um momento especial, sujeito a rituais e tensões. Ela é parte do processo de ensino e aprendizagem e o professor precisa se apoiar na avaliação para redirecionar, para balizar continuamente o seu ensino em função do aprendizado dos alunos. Quanto às provas, não se trata de suprimi-las. Provas podem significar oportunidades de organização, sistematização e síntese de uma dada unidade de conteúdo pelo aluno. O que precisa ser repensada é a ênfase que se dá a essa “instituição” e à nota dela decorrente. A prova e a avaliação não podem resultar numa ruptura do processo de ensino e aprendizagem; devem, ao contrário, favorecer a dinâmica do trabalho em sala de aula a partir das evidências que coletaram.

b) a importância de ampliar a **concepção que identifica avaliação simplesmente como medida ou constatação dos resultados, para incluir a preocupação como a implementação de medidas que favoreçam o efetivo aprendizado**. É preciso que os professores tenham clareza de que o caráter classificatório da ava-

liação é profundamente conservador, uma vez que “imobiliza” a ação educativa, não promove a superação das dificuldades, o domínio do saber, a autonomia intelectual do aluno. Os resultados dos processos avaliativos precisam ser encarados como um indicador das medidas que deverão ser encaminhadas, visando manter, aperfeiçoar ou alterar totalmente os procedimentos que integram o trabalho pedagógico.

c) a importância de se ter clareza de que **alterar a postura com relação à prática da avaliação não pode ser confundido com a idéia de se “rebaixar” o nível de ensino, de menor exigência.** Não se trata, tampouco, de “facilitar a nota” mediante procedimentos de medida e de avaliação menos criteriosos. A prática da avaliação precisa deixar de ser formal, burocrática e autoritária; deixar de enfatizar conteúdos pouco significativos, a repetição mecânica, a memorização; deixar, enfim, de ser uma “armadilha”, um obstáculo ao desenvolvimento do aluno. A concepção de avaliação identificada com a idéia de emancipação, autonomia e progresso não se concretizará no bojo de um processo de ensino e aprendizagem passivo e alienante. Em outras palavras, alterar a postura em relação à avaliação implica em mudar a forma de se trabalhar em sala de aula: o professor precisa ser exigente também com o seu ensino. O desenvolvimento de um conteúdo mais significativo, mais articulado às questões postas pelo mundo contemporâneo e às necessidades colocadas pela prática profissional, aliado a uma metodologia que privilegie a participação ativa do aluno no processo, mediante atividades significati-

vas e não-alienantes, são condições necessárias para avançar no sentido de uma prática de avaliação mais conseqüente e melhor qualificada.

d) a necessidade de que o conjunto dos professores que lecionam num determinado curso tenham conhecimento do projeto pedagógico do curso e se envolvam e comprometam com a consolidação do mesmo. Isso demanda a programação de atividades que promovam um pensar coletivo sobre o curso - seus objetivos e o perfil do profissional que se está formando - e que levem o professor a pensar e planejar o seu ensino, tendo em vista a contribuição dos conteúdos e atividades da sua disciplina para a formação daquele profissional. Nesse pensar coletivo devem ser explicitados e discutidos os pressupostos que norteiam a prática da avaliação dos professores. Não se trata de “impor um modelo” ou “uniformizar procedimentos”, mas de estabelecer princípios norteadores dos procedimentos de avaliação, assegurando uma coerência nas decisões sobre a mesma. Isso poderá ser feito através da discussão coletiva sobre alguns aspectos como por exemplo:

- (1) adotar como referência para o processo de avaliação os conteúdos mínimos essenciais da disciplina para aquele curso, abandonando práticas de medida e/ou avaliação que se detêm em conhecimentos menos relevantes (detalhes, dados, fatos, informações, conteúdos pouco significativos);
- (2) banir práticas e modalidades de medida e/ou avaliação que sejam marcadas pelo autoritarismo, pela arbitrarie-

dade, expressando o uso do poder pelo professor (provas como “punição” a uma turma ou a um aluno; questões capciosas, “armadilhas” e “pegadinhas”; exacerbação do “ritual” da prova; “suspense” sobre o que, o como, o quando os alunos serão avaliados, etc.);

- (3) aumentar progressivamente o espaço de participação dos alunos (discutindo o processo da avaliação, as modalidades, os critérios com a classe ou em nível de representantes; analisando com a classe os resultados da avaliação; colhendo sugestões);
- (4) repensar os procedimentos de avaliação adotados pelos professores (utilizando instrumentos e momentos diversificados para obter elementos para a avaliação; investindo no aperfeiçoamento dos instrumentos de medida empregados; buscando formas de verificação da aprendizagem que valorizem a aprendizagem significativa, os conhecimentos mais elaborados e não a memorização);

e) finalmente, porém de fundamental importância, a necessidade de que **haja apoio institucional** - manifesto sob a forma de “vontade política” e garantia de condições materiais e financeiras - **para se instaurar um processo coletivo de reflexão com vistas ao aperfeiçoamento da prática pedagógica** como um todo e, no seu bojo, das práticas avaliativas. Os professores precisam se sentir valorizados, apoiados, incentivados, além de cobrados (às vezes “avaliados” mediante critérios discutíveis) com relação à sua prática docente. Professores “horistas”, em instituições onde o “administrativo-finan-

ceiro” sobrepõe-se e determina estreitamente o “pedagógico’, dificilmente terão disponibilidade para se envolver em atividades voltadas para o seu aperfeiçoamento como docentes. É necessário que haja empenho dos responsáveis pelas IES para favorecer o desenvolvimento de uma “cultura institucional” em que se incentive e se apóie a formação continuada dos docentes, na perspectiva de uma concepção progressista de ensino e aprendizagem que tem como horizonte a autonomia intelectual e a aprendizagem significativa dos alunos.

BIBLIOGRAFIA

- AUSUBEL, D. *Educational Psychology: a cognitive view*. Rinehart Holt, Winston. New York, 1968.
- GRÍGOLE, Josefa Aparecida Gonçalves. *A sala de aula na universidade na visão do seus alunos - um estudo sobre a prática pedagógica na universidade*. São Paulo, 1990. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- HOFFMANN, Jussara. *Avaliação: mito e desafio*. Porto Alegre : Educação e Realidade, 1991.
- LIMA, Adriana O. *Avaliação escolar - Julgamento X Construção*. Petrópolis : Vozes, 1994.
- LUCKESI, Cipriano C. *Avaliação da aprendizagem esco-*

lar: estudos e proposições. São Paulo : Cortez, 1995.

NOVAK, J. A. *Theory of Education.* Cornell University Press, 1976.

SORDI, Maria Regina L. de. *A prática de avaliação no Ensino Superior.* São Paulo : Cortez; Campinas : PUC, 1995.

VASCONCELOS, Celso dos S. Avaliação - concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar. *Cadernos Pedagógicos do Libertad,* São Paulo, v. 3, 1992.