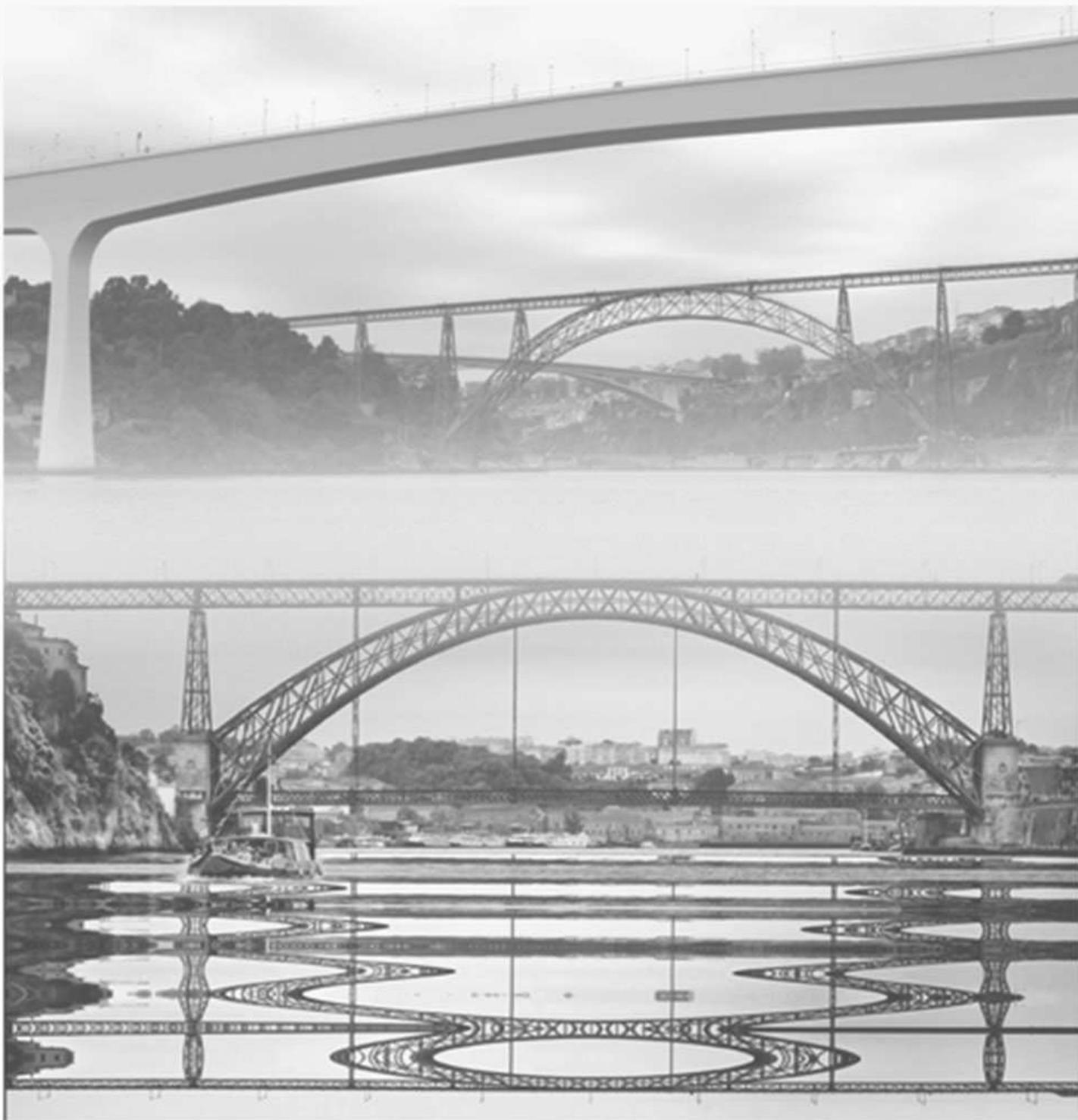


Trabalho Docente e Formação

Políticas, Práticas e Investigação: pontes para a mudança

*Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante
Dalila Andrade Oliveira e Álvaro Moreira Hypólito
(Orgs.)*



Ficha técnica

ISBN: 978-989-8471-13-0

Depósito Legal: 369224/14

Título: Trabalho Docente e Formação: Políticas,
Práticas e Investigação: Pontes para a mudança

Amélia Lopes, Maria Auxiliadora da Silva Cavalcante, Dalila Andrade Oliveira
& Álvaro Moreira Hypólito (Orgs.)

Edição: CIIE - Centro de Investigação e Intervenção Educativas

janeiro 2014



Relações entre o Ensino e a Avaliação na Docência Universitária

Maiza Taques Margraf Althaus¹⁰⁷⁴

Resumo

O presente ensaio discute as relações entre o ensino e a avaliação no âmbito da docência universitária. Após uma incursão sobre autores cujas publicações privilegiam as concepções e os encaminhamentos didáticos na prática pedagógica com estudantes universitários no ensino de graduação, faz-se uma reflexão sobre os instrumentos de avaliação que viabilizam a proposição de práticas de ensino e avaliação numa perspectiva integradora e formativa. Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas, primeiramente, num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: o projeto pedagógico da Universidade, do curso de graduação envolvido, bem como as compreensões dos docentes sobre o que significa o ensino e a aprendizagem do estudante universitário. Tem-se como imperativo que, ao se propor o envolvimento do estudante universitário em seu próprio processo de aprendizagem, é possível organizar didaticamente as ações de ensinar e avaliar como processos interligados. Instrumentos de avaliação numa perspectiva colaborativa, tais como o portfólio e por meio de webquests também foram discutidos, considerando-se que sua proposição permite compreender os processos de ensino e de avaliação nos enfoques conceituais, procedimentais e atitudinais, contribuindo para a formação e profissionalização dos estudantes.

Palavras-chave: ensino, avaliação, docência universitária.

Introdução

Uma atenção à temática dos processos de ensino e avaliação na docência universitária tem sido evidenciada como de importância fundamental para a formação dos estudantes em diferentes cursos de graduação. A implantação de uma cultura de avaliação numa perspectiva crítica demanda a compreensão das concepções teóricas que fundamentam o processo didático, pois sabemos que a mudança de práticas avaliativas depende também da ruptura de paradigmas, bem como da mudança de mentalidade que envolve transformações na concepção do conhecimento e do ensino como um todo (VASCONCELLOS, 2009, p. 197).

Para Berbel e Oliveira (2006, p. 137), “as idéias relativas a uma avaliação mais formativa, reveladora de uma atitude construtiva e comprometida com o aprendizado do aluno têm, pouco a pouco, conquistado espaços nos ambientes educativos”. A referência principal da avaliação não advém da mera escolha dos procedimentos e instrumentos avaliativos, mas sim da articulação entre o que se pretende ensinar e o que se pretende avaliar.

No âmbito do magistério superior, muitas vezes os professores deparam-se com práticas que geram alguns questionamentos, tais como: de que forma é possível aliar ensino e avaliação na prática cotidiana com os estudantes universitários? Como enfrentar o desafio de vivenciar a avaliação do ensino e da aprendizagem como processos indissociáveis? Quais as alternativas didáticas para não avaliar de forma classificatória,

¹⁰⁷⁴ Universidade Federal de Pelotas

excludente, mas exigindo uma formação de qualidade? De quais estratégias avaliativas podemos lançar mão para avaliar os processos de ensino e aprendizagem? Será possível desenvolver uma prática avaliativa integrada ao processo didático? Ou ainda: quais são os nossos objetivos quando avaliamos nossos alunos nos cursos de graduação?

A avaliação da aprendizagem pode ser estudada, segundo Vasconcellos (2009, p.53), em suas várias dimensões: pedagógicas, psicológicas, políticas ou éticas. No presente trabalho – de cunho teórico e bibliográfico – tem-se por objetivo problematizar, do ponto de vista didático-pedagógico, as relações entre as práticas de ensino e avaliação no âmbito do magistério superior.

Para que se possam discutir tais questões, torna-se necessário, primeiramente, o estabelecimento de um quadro de referência que ofereça alguns parâmetros para a compreensão dos conceitos sobre o tema aqui proposto. É o que se discute no primeiro item deste trabalho, em que se destaca ser preciso rever conceitos. Já como segundo ponto de discussão, enfatizam-se algumas práticas envolvendo duas estratégias de avaliação: portfólio e WebQuest. Por fim, apontam-se indicativos para o desenvolvimento de processos formativos para os professores universitários, visando à reflexão permanente sobre as práticas de ensinar e avaliar na docência universitária.

É preciso rever conceitos, compreender a avaliação numa perspectiva formativa

Discute-se muito sobre práticas avaliativas: que não devem ser classificatórias, excludentes, nem que se preocupem apenas em classificar os alunos. Em face disso, como os professores universitários têm refletido sobre as concepções que embasam suas práticas avaliativas? Conforme observa Fernandes (2006, p.39), existe “[...] um esforço a fazer no que se refere à clarificação do significado de termos que, por vezes, são utilizados indistintamente apesar de os conceitos que lhes estão subjacentes terem significados muito diferentes.”

Entende-se que as práticas avaliativas conduzidas por professores universitários devem estar inseridas num contexto maior, no qual as concepções filosóficas e pedagógicas precisam estar articuladas: desde as diretrizes curriculares dos cursos de graduação, bem como o projeto pedagógico da universidade, até o projeto do curso de graduação em que se atua.

Isto posto, percebe-se que, quando a avaliação é tomada num caráter contínuo, verdadeiramente como processo, os momentos vividos nas práticas avaliativas são concebidos como possibilidades de aprendizagem para quem ensina e também aprende.

O conceito de *avaliação formativa* foi introduzido em 1967 por M. Scriven (JORBA; SANMARTÍ, 2003). A avaliação com fins formativos serve para “[...] favorecer a melhora de algo: de um processo de aprendizagem dos alunos/as, de uma estratégia de ensino, do projeto educativo, ou do processo de criação de um material pedagógico, para dar alguns exemplos [...] a avaliação com fins formativos serve à tomada de consciência que ajuda a refletir sobre um processo, insere-se no ciclo reflexivo da investigação na ação: planejamento de uma atividade ou plano, realização, conscientização do ocorrido, intervenção posterior”. (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p.328-329).

Para Hadji (2004, p.21), “[...] a avaliação formativa implica, por parte do professor, flexibilidade e vontade de adaptação, de ajuste. Este é sem dúvida um dos únicos indicativos capazes de fazer com que se reconheça

de fora uma avaliação formativa: o aumento da variabilidade didática". A compreensão da avaliação enquanto instrumento de investigação didática, num sentido formativo, possibilita refletir sobre o ensino.

A ação didática de planejar e avaliar, numa visão relacional, é questionada por Salinas, quando levanta uma questão pertinente para esta reflexão: só o previsível é avaliável?

É evidente que, quando planejamos e determinamos alguns objetivos, o fazemos na previsão de favorecer algumas aprendizagens nos alunos e que estas são referências básicas da avaliação, mas deixemos uma porta aberta para a indeterminação. Também podemos avaliar capacidades que surgiram no ensino como consequência do andamento particular da turma, de situações, de momentos, de perguntas dos alunos (SALINAS, 2004, p.48-49, grifo nosso).

É importante pontuar que, ao *planejar as situações de ensino*, o professor universitário organiza propostas que permitam acompanhar o estudante universitário no que respeita ao processo de aprendizagem. Observando continuamente o processo desenvolvido, e registrando sistematicamente o que observa, o professor também avalia o seu planejamento, promovendo, deste modo, ajustes no processo de ensino.

Em relação a essas ideias, Tescarolo (2004, p.106) discute sobre o planejamento e a avaliação: "Os procedimentos e dispositivos de avaliação expressam juízos de valor que participam da tomada de decisões inerentes ao planejamento". Em outras palavras, a avaliação não se consolida como um momento à parte do processo de ensino e aprendizagem, mas, sim, intrinsecamente a ele relacionada.

Porém, o desafio está presente nas possibilidades de superação da dicotomia entre os momentos de ensino e de avaliação. Para Sacristán e Gómez (1998, p.339), "[...] a separação entre tarefas de ensinar e avaliar nos professores/as tem uma distinção simétrica nos alunos/as: a separação entre a aquisição de informação ou aprendizagem e as estratégias para responder melhor à avaliação". A partir dessa proposição, tem-se o ensino como um momento separado do processo avaliativo, em que o professor não concebe a avaliação como um processo contínuo e sim como momento final, concebido e praticado após o planejamento e execução do ensino, muitas vezes somente ao final do período cursado.

Todavia, a perspectiva defendida no estudo aqui empreendido aponta que "[...] avaliar não é uma ação esporádica ou circunstancial dos professores/as e da instituição, mas algo que está muito presente na prática pedagógica" (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998, p. 296). A visão redimensionada em torno da concepção de avaliação, sob o enfoque de avaliação-ensino, é vista com propriedade da seguinte forma por Both (2005, p. 55): "A aprendizagem ocorre tanto mais significativamente quanto maior for a interação de ações entre o ato de ensinar e o de avaliar. Assim sendo, avaliar a aprendizagem do aluno significa, concomitantemente, avaliar o ensino oferecido. Não havendo a aprendizagem esperada, o ensino não cumpriu sua finalidade de fazer aprender".

Na obra intitulada *Avaliação planejada, aprendizagem consentida: é ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina*, o autor amplia esta concepção, ao afirmar que "[...] a avaliação, quando concebida como processo, é ensino por excelência." (BOTH, 2008, p.22). Percebe-se, portanto, que o processo de ensino não é interrompido devido à necessidade de se avaliar, haja vista que uma ação é ligada à outra. Não há destaque para ações de maior ou menor importância, pois as duas ações são constituintes da organização do trabalho pedagógico.

Esta é a abordagem formativa, que “responde a uma concepção do ensino que considera que aprender é um longo processo por meio do qual o aluno vai reestruturando seu conhecimento a partir das atividades que executa” (JORBA, SANMARTÍ, 2003, p.30). O desafio está em focalizar, no planejamento das aulas universitárias, atividades de ensino e de avaliação que situem tanto professores, quanto alunos, diante da aprendizagem como processo (como o aluno aprende), quanto como produto (o que o aluno aprendeu). Além disto, “contemplar a avaliação como um componente positivo do ensino, isto é, como mais uma experiência de aprendizagem” (SALINAS, 2004, p.57).

Fernandes (2006, p.32) faz referência ao que designa por avaliação formativa alternativa como “[...] um processo pedagógico e interactivo, muito associado à didática, integrado no ensino e na aprendizagem, cuja principal função é a de conseguir que os alunos aprendam melhor, isto é, com significado e compreensão.”

É preciso pensar nas estratégias avaliativas

"Que lugar/papel desempenham os alunos nos instrumentos e procedimentos de avaliação que recorreremos?" Este questionamento, trazido por Ramos (2010, p.280) em sua pesquisa de doutorado, desenvolvida na Universidade do Porto, contribui à reflexão proposta neste trabalho. Privilegiaremos duas estratégias que se aproximam da concepção de avaliação formativa aqui discutida, em especial, por contemplarem o desenvolvimento da autonomia do estudante universitário diante de sua aprendizagem.

Buscar estabelecer um vínculo mais próximo entre ensino e avaliação implica em discutir sobre os encaminhamentos didáticos da avaliação na aula universitária. Para Salinas (2004, p. 59), os instrumentos ou procedimentos de avaliação são “os recursos que utilizamos para coletar informação” a respeito do desenvolvimento das aprendizagens dos alunos.

Em Portugal, interessante estudo desenvolvido por Fernandes (2006, p.40) questiona o emprego do termo *instrumentos de avaliação*: “[...] é necessário ponderar se será adequado designar como *instrumentos de avaliação* um *portefólio* de trabalhos produzidos pelos alunos, uma composição, uma reacção crítica a um dado texto ou uma narrativa referente a uma visita de estudo. Penso que não se trata de uma mera questão semântica, mas antes de uma questão epistemológica que tem alguma relevância teórica. Na verdade, a designação *instrumento de avaliação* está associada ao movimento taylorista da gestão científica das escolas do século XIX; ou seja, a um contexto em que predominava uma racionalidade técnica em que avaliar e medir eram sinónimos. Consequentemente, um instrumento de avaliação media *exactamente* as aprendizagens dos alunos, tal como um metro media *exactamente* o comprimento de um segmento de recta, ou um termómetro media *exactamente* a temperatura do corpo de um paciente. Julgo que designações tais como *tarefa de avaliação*, *método de avaliação* ou mesmo *estratégia de avaliação* poderão, na maioria dos casos, ser mais congruentes com a concepção emergente de avaliação formativa”.

A conceituação que se adota neste trabalho aproxima-se com o estudo desenvolvido por Fernandes (2006) e também por Anastasiou e Alves (2006, p.68): “estratégia: do grego *strategía*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vista à consecução de objetivos específicos”. Na visão das autoras, o professor universitário, deste modo, atua como um estrategista, estudando e organizando as melhores ferramentas para que os alunos se apropriem do conhecimento.

A utilização de algumas estratégias didáticas para avaliar a aprendizagem dos estudantes universitários, tais como portfólios e *webquests*, permite feedbacks mais qualitativos sobre os processos de aprendizagem, compreendendo não somente a dimensão conceitual dos conteúdos trabalhados, mas, sobretudo, as dimensões procedimentais e atitudinais. Há conteúdos que é preciso "saber" – conceituais; conteúdos que é preciso "saber fazer" – procedimentais, e conteúdos que admitem "ser" – atitudinais. (ZABALA, 2007, p.8).

Professores universitários que optam por estratégias de ensino e avaliação numa perspectiva formativa, como aqui discutimos, têm presente que outros significados são atribuídos ao trabalho didático-pedagógico na sala de aula, como anuncia Perrenoud (2003, p.180): "Trabalhar no sentido de uma avaliação mais formativa significa transformar consideravelmente as regras do jogo dentro da sala de aula. Numa avaliação tradicional, o interesse do aluno consiste em iludir, disfarçar os pontos fracos e valorizar os pontos fortes [...] Toda a avaliação formativa parte de uma *aposta muito otimista*, a de que o aluno quer aprender e tem vontade que o ajudem, por outras palavras, a de que o aluno está disposto a revelar as suas dúvidas, as suas lacunas e as suas dificuldades de compreensão da tarefa".

Reafirmando a perspectiva da avaliação no sentido contínuo, formativo, Villas Boas (2004) nos oferece uma reflexão sobre a relação entre a avaliação e o trabalho pedagógico por meio de portfólios. Toma por referência o entendimento de que o portfólio compreende uma coleção intencional de trabalhos do aluno, com o objetivo de contar a história dos esforços, progressos e desempenho em uma determinada área. Para a autora, é necessário o entendimento de três ideias básicas: "a avaliação como um processo de desenvolvimento; o papel ativo dos alunos no processo por aprenderem a identificar e revelar o que sabem e o que não sabem; e a reflexão do aluno sobre o processo de sua aprendizagem" (VILLAS BOAS, 2004, p. 37-38).

No ensino universitário, o estabelecimento de acordos sobre os propósitos atribuídos ao portfólio permite dar confiabilidade e consistência à sua utilização como meio de avaliação. Assim, múltiplas são as possibilidades de avaliar por meio de portfólios, pois os alunos "[...] poderão ter um portfólio para trabalhos completos, para rascunhos ou trabalhos parciais, para instrumentos ou ferramentas de síntese, etc." (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.23.)

A rigor, o maior propósito da organização dos portfólios é o de que "[...] o aluno se auto-avalie, visualize e tome consciência do progresso de suas aprendizagens" (CONDEMARÍN; MEDINA, 2005, p.88), o que permite que cada portfólio seja uma peça única de criação, não devendo ser comparado com os portfólios dos demais alunos. Deste modo, a avaliação por meio de portfólio permite ao estudante universitário assumir o papel de protagonista de sua aprendizagem.

Além desta estratégia, a adoção de práticas de ensino com orientação de pesquisas na internet também potencializam a avaliação da aprendizagem na docência universitária, como as *webquests*. Segundo Coutinho (2010), as *webquests* são atividades didáticas estruturadas de forma que os alunos se envolvam no desenvolvimento de tarefas de investigação, utilizando os recursos da Internet. A palavra *webquest* remete para a soma de duas palavras: *web* (rede de hiperligações) e *quest* (questionamento, busca ou pesquisa). O conceito surgiu em 1995, na San Diego State University, pelo professor Bernard Dodge.

Ao discutir sobre os componentes de uma *webquest*, Barbosa e Abar (2008, p.38; p.43; p.47 - grifo nosso) afirmam: " A **introdução** deve apresentar o assunto de maneira breve e propor questões que devem balizar o processo investigativo e motivar a clientela-alvo [...] Pensar em boas **tarefas** exige reflexão dos autores

de uma webquest, pois é um momento que requer sair do convencional para propor propostas factíveis e relacionadas com o contexto [...] O **processo** traduz a dinâmica da atividade - como os alunos devem se organizar para a atividade, quando em grupo, quando individualmente. A tarefa vai exigir que os alunos identifiquem e utilizem informações necessárias para a execução. Essas informações precisam ser localizadas na internet por meio das indicações - links ou hiperlinks apresentadas aos **recursos** [...] A **avaliação**, componente primordial da webquest, deve apresentar aos alunos, com clareza, como o resultado da tarefa será avaliado e que fatores serão considerados [...] os alunos podem, de maneira colaborativa, rever ações e reconstruir, se necessário, o produto final, objeto da tarefa. [...] a **conclusão** resume o propósito geral do que foi aprendido e indica como o aluno pode continuar a estudar o assunto [...] Os **créditos** apontam todo o material utilizado pelos autores para a preparação e construção da WebQuest, como fontes, textos e imagens utilizadas".

É oportuno refletir sobre o professor universitário que considera a aprendizagem como troca, argumentação e cooperação de estudantes; este vê na navegação pela informação uma possibilidade de compreender este mundo tecnologicamente desenvolvido, com acesso sem precedentes à informação. (SANCHO, 2006, p.18;21). O trabalho por meio de webquest constitui uma alternativa didático-pedagógica para que os estudantes universitários, futuros profissionais, possam trabalhar com este mundo de informações, transformando-as em conhecimento. A proposição de webquests na prática pedagógica universitária, além de possibilitar a realização de pesquisas na internet, deve ter como princípio didático o desenvolvimento de atividades orientadas de forma colaborativa, em que os estudantes possam interagir entre si, contribuindo para o processo de ensino e aprendizagem de todos os envolvidos.

Reflexões finais

Reportando-se às relações entre o ensino e a avaliação, Roldão (2010, p.30) traz a seguinte consideração: é necessário ao exercício da função de ensinar saber analisar e avaliar como se ensinou, ou seja, ter um conhecimento reflexivo que permita ao professor reanalisar a sua ação, reorientando sua prática em função da análise feita.

Os autores aqui referenciados compõem um universo de informações e conhecimentos que são considerados imprescindíveis para a formação e atuação no magistério superior. Envolver-se na perspectiva de avaliação com estudantes universitários, acenando para as possibilidades de ensinar avaliando, requer desafios como a problematização da própria prática pedagógica.

Integrar as práticas avaliativas ao cenário didático das práticas de ensino demanda, como ensina Both (2005, p.56), compreendê-las como processos que "[...] mantêm simultaneidade e concomitância de ação, de intervenção e de efeito, pois ensinando avalia-se e avaliando ensina-se, ao mesmo tempo, sem prejuízo das peculiaridades inerentes a cada um." Assim sendo, reafirma o autor, o processo de avaliação ocorre no ensino como que por osmose, constituindo igualmente ensino por excelência.

Referências

Abar, Celina, & Barbosa, Lisbete (2008). Webquest: Um desafio para o professor. São Paulo: Avercamp.

- Anastasiou, Léa das Graças Camargos, & Alves, Leonir Passete (Orgs.) (2006). Processos de ensinagem na universidade. Joinville: UNIVILLE.
- Berbel, Neusi, & Oliveira, C (2006). Práticas avaliativas consideradas positivas por alunos do ensino superior: Aspectos didático-pedagógicos. *Estudos em Avaliação Educacional*, 17(35), 135-158.
- Both, Ivo José (2005). Ensinar e avaliar são de domínio público: resta saber se ensinar avaliando e avaliar ensinando também o são. *Revista HISTEDBR*, 18:54-64. Retirado em Maio 15, 2012 de redalyc.uaemex.mx/pdf/894/89410206.pdf.
- Both, Ivo José (2008). Avaliação planejada, aprendizagem consentida: É ensinando que se avalia, é avaliando que se ensina. Curitiba: IBPEX.
- Condemarín, Mabel, & Medina, Alejandra (2005). Avaliação autêntica: Um meio para melhorar as competências em linguagem e comunicação. Porto Alegre: Artmed.
- Coutinho, Clara Pereira (2010). O Uso da Estratégia WebQuest no Ensino Superior: uma análise de duas experiências. *CINTED-UFRGS Novas Tecnologias na Educação*, 8(3).
- Fernandes, Domingos (2006). Para uma teoria da avaliação formativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 19(2), 21-50. Retirado em Maio 12, 2013 de <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/rpe/v19n2/v19n2a03.pdf>.
- Hadji, Charles (2004). Avaliação desmistificada. Porto Alegre: Artmed.
- Jorba, Jaume, & Sanmartí, Neus (2003). A função pedagógica da avaliação. In Ballester, Margarita et al. *Avaliação como apoio à aprendizagem* (pp. 23-45). Porto Alegre: Artmed.
- Perrenoud, Philippe (2003). Não mexam na minha avaliação! Para uma abordagem sistêmica da mudança pedagógica. In Albano Estrela & Antonio Nóvoa (Orgs.). *Avaliações em educação: Novas perspectivas*. Porto: Porto.
- Ramos, Kátia Maria da Cruz (2010). Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: Um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática. Porto: Universidade do Porto.
- Roldão, Maria C (2010). Ensinar e aprender: o saber e o agir distintivos do profissional docente. In Marilda Behrens & Romilda Ens. . *Formação do professor: Profissionalidade, pesquisa e cultura escolar*. (pp. 25-42). Curitiba: Champagnat .
- Sacristán, Jimeno G, & Gómez, A I P (1998). *Compreender e transformar o ensino*. 4. ed. Porto Alegre: Artmed.
- Sancho, Juana; Hernández, Fernando (2006). *Tecnologias para transformar a educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Salinas, Dino (2004). *Prova amanhã: A avaliação entre a teoria e a realidade*. Porto Alegre: Artmed.
- Tescarolo, Ricardo (2004). *A escola como sistema complexo: A ação, o poder e o sagrado*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Vasconcellos, Maura Maria Morita (2009). *Avaliação e ética*. Londrina: EDUEL.

Villas Boas, Benigna Maria de Freitas (2004). *Portfólio, avaliação e trabalho pedagógico*. 2.ed. Campinas: Papirus.

Zabala, Antoni (Org.) (2007). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em sala de aula*. Porto Alegre: Artmed.